Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170755
Centre d'intérêt: 00

Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec.

L'université dans une société éducative : rapport / du Comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec. -- [Montréal] : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 1973.
2 v. : graph. ; 29 cm.

"Etude commanditée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et le Conseil des universités du Québec".
Code: 73-CA-70-22-2 (v. 2). Dépouillement partiel: v. 2. Appendices.

Cote Dewey: 378.1554'09714/C733u Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Education des adultes *Education permanente *Relations université-communauté *Objectifs d'éducation *Formation sur mesure *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *TEVEC (Projet) *Multi-média (Projet)

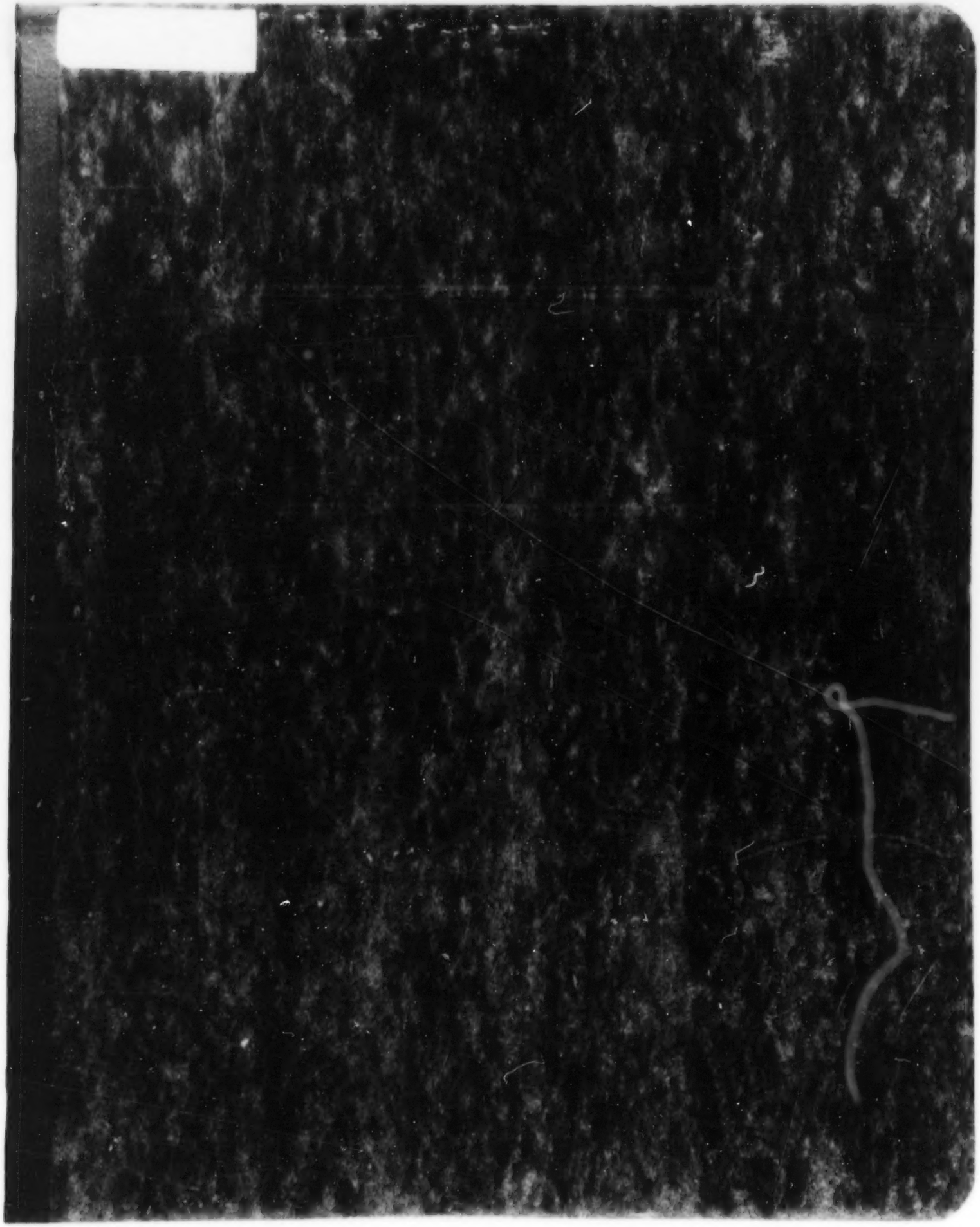
Portant explicitement sur les pratiques de l'éducation des adultes en milieu universitaire, l'étude déborde ce cadre pour contribuer à la planification d'un processus global d'éducation permanente. Son but est d'abord d'identifier, au-delà des clientèles adultes qu'atteint déjà l'université, les besoins en formation postsecondaire de la population. Elle cherche ensuite à déterminer les causes de l'inadéquation entre ces besoins et le caractère sélectif des modes d'intervention de l'université: examen de la dynamique interne de l'université et des relations qu'elle entretient avec la société. L'analyse des pressions extérieures amène enfin à reconnaître quelques grands axes suivant lesquels pourrait se développer l'action de transformation universitaire.

La composition du comité d'étude et le mandat qui lui était imparti sont présentés en annexe au tome I. L'ensemble du tome II est pour sa part composé d'annexes portant sur l'université et son milieu, sur l'école et l'éducation permanente, enfin sur quelques expériences québécoises (Multi-média, TEVEC, formation sur mesure). Il s'agit de comptes rendus d'un certain nombre de tables rondes mettant en présence des universitaires et des représentants d'autres milieux ainsi que des textes de certaines recherches commanditées par le Comité.

Le rapport cherchait des voies dans lesquelles l'université pourrait s'engager, non pas pour intégrer l'éducation permanente, mais pour s'y intégrer elle-même. Deux considérations ont inspiré les recommandations: 1. le réaménagement à court terme de l'éducation des adultes ne peut s'avérer efficace que dans une perspective à long terme d'éducation permanente; 2. l'éducation des adultes constitue le secteur le plus susceptible d'entraîner la réalisation d'un régime intégré d'éducation permanente. Les recommandations sont groupées autour des

thèmes suivants: 1. Une société éducative, 2. L'université dans une société éducative, 3. L'organisation de l'éducation des adultes, 4. Le perfectionnement, 5. La promotion collective et culturelle, 6. Les relations entre le cégep et l'université, 7. Quelques mesures financières.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar



EDUQ 8170755A

L'UNIVERSITÉ

DANS UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES ET L'ÉDUCATION PERMANENTE DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

Étude commanditée par la Conférence des recteurs
et des principaux des universités du Québec
et le Conseil des universités du Québec

TOME I

AVRIL 1973

L'UNIVERSITE DANS UNE SOCIETE EDUCATIVE

RAPPORT DU COMITE D'ETUDE SUR L'EDUCATION DES ADULTES ET L'EDUCATION PERMANENTE DANS LES UNIVERSITES DU QUEBEC

Etude commanditée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et le Conseil des universités du Québec.

TOME I

AVRIL 1973

...soit prohibé, de façon générale...

TABLE DES MATIERES

TOME I

page

PRESENTATION..... 1

1. ANALYSE DE LA SITUATION: LES RESSOURCES EDUCATIVES ET LEUR UTILISATION PAR LA POPULATION QUEBECOISE..... 5

1.1. De nouvelles demandes de formation..... 6

1.1.1. Introduction..... 6

1.1.2. L'éducation et l'évolution de la structure industrielle..... 12

1.1.3. Le savoir, facteur de développement et de pouvoir..... 25

1.1.4. Crise culturelle et malaise de l'université.. 31

1.1.4.1. La contestation culturelle: ses différents aspects..... 31

1.1.4.2. Crise culturelle et malaise de l'enseignement supérieur..... 38

1.1.5. Conclusion..... 44

1.2. Les relations entre l'université et le milieu....

1.2.1. La situation et l'évolution globales de l'éducation des adultes dans les universités. 48

1.2.2. Les fonctions réelles de l'université en éducation des adultes au sein de la société québécoise..... 73

1.2.2.1. L'éducation universitaire des adultes selon les disciplines ou aires d'intervention..... 76

1.2.2.1.1. Deux secteurs prédominants: le perfectionnement des maîtres et l'administration..... 76

1.2.2.1.2. Le "temps partiel", facteur d'accessibilité différenciée selon les champs disciplinaires..... 81

1.2.2.2. L'appartenance sociale des groupes d'étudiants adultes..... 83

1.2.2.3. Les fonctions réelles de l'éducation des adultes dans les universités..... 88

1.2.2.3.1. Les fonctions prédominantes de formation professionnelle initiale et de perfectionnement..... 90

1.2.2.3.2. Les fonctions marginales dans les universités..... 94

1.2.2.3.2.1. La promotion culturelle..... 95

1.2.2.3.2.2. La promotion collective..... 96

1.2.2.3.3. Conclusion..... 98

1.2.3. La dynamique interne de l'université face au milieu..... 99

1.2.3.1. Le caractère traditionnel ou novateur de ces différentes fonctions dans les rapports université-milieu..... 99

1.2.3.1.1. Le perfectionnement professionnel.... 99

1.2.3.1.1.1. La rigidité des "cours universitaires"..... 100

1.2.3.1.1.2. La souplesse des activités de perfectionnement et les rapports université-milieu.....103

1.2.3.1.1.3. Un cas pathologique: le perfectionnement des maîtres..... 105

1.2.3.1.1.4. Le perfectionnement et les normes de qualité académique..... 109

1.2.3.1.2. La formation professionnelle initiale 111

1.2.3.1.2.1. La transformation des pratiques de formation professionnelle initiale..... 111

1.2.3.1.2.2. La démocratisation de la formation professionnelle initiale.... 114

1.2.3.1.3. La promotion culturelle et collective..... 117

1.2.3.1.3.1. La remise en question des stratégies de diffusion de la culture..... 117

1.2.3.1.3.2. Les oppositions entre la promotion collective et le modèle institutionnalisé de l'action universitaire..... 118

1.2.3.2. L'éducation des adultes et les contraintes institutionnelles..... 120

1.2.3.2.1. Le régime financier..... 121

1.2.3.2.2. Le régime académique..... 130

1.2.3.2.2.1. La structure des programmes..... 131

1.2.3.2.2.2. L'élaboration des programmes..... 133

1.2.3.2.2.3. Les contenus..... 136

1.2.3.2.2.4. Le régime pédagogique..... 137

1.3. Les autres ressources éducatives institutionnelles et les relations école-milieu..... 140

1.3.1. L'évolution de la clientèle adulte dans les commissions scolaires régionales et les CEGEP 140

1.3.2. La dymanique de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires régionales et les CEGEP..... 142

1.3.2.1. Les courants novateurs..... 142

1.3.2.2. La "formation sur mesure"..... 145

1.3.3. Les rapports CEGEP-Université..... 147

1.4. Les ressources éducatives non-institutionnelles.. 151

1.4.1. La formation professionnelle en milieu industriel..... 151

1.4.2. Le mouvement de contre-école..... 155

1.5. L'impasse des modes actuels d'utilisation des ressources universitaires..... 163

1.5.1. Orientations des activités d'éducation des adultes..... 163

1.5.2. Allocation et contrôle des ressources budgétaires..... 166

1.5.3. Intégration ou marginalisation de l'éducation des adultes..... 171

1.6. Tableaux et graphiques..... 174

2. UN DEFI AUX UNIVERSITES QUEBECOISES..... 200

2.1. Les orientations de l'université..... 201

2.1.1. Le développement de la collectivité québécoise..... 201

2.1.1.1. L'éducation produit et facteur de développement..... 201

2.1.1.2. Une conception du développement..... 204

2.1.1.3. Les composantes d'une action éducative axée sur le développement..... 209

2.1.1.3.1. Le développement des ressources universitaires..... 209

2.1.1.3.2. La promotion collective..... 213

2.1.1.3.3. La promotion culturelle.....216

2.1.1.3.4. Le développement scientifique: un aspect négligé de la question..... 222

2.1.2. L'université, lieu d'autonomisation..... 228

2.1.3. De l'égalité d'accès à l'égalité des chances. 235

2.1.3.1. Egalité d'accès..... 236

2.1.3.2. Egalité des chances..... 237

2.2. L'aménagement des ressources éducatives..... 242

2.2.1. La participation..... 242

2.2.2. La mobilisation des ressources éducatives... 245

2.3. Les modes d'intervention..... 251

2.3.1. Priorité à l'apprentissage et approche écologique..... 251

2.3.2. La souplesse dans les admissions, les programmes, l'évaluation..... 258

2.3.3. La continuité du projet éducatif..... 269

2.3.4. De l'interdisciplinarité..... 277

2.4. Conclusion: une éducation permanente..... 284

3. ELEMENTS DE STRATEGIES POUR UNE SOCIETE EDUCATIVE... 290

3.1. Préambule..... 291

3.2. Recommandations..... 297

Une société éducative..... 297

L'université dans une société éducative..... 300

L'organisation de l'éducation des adultes..... 307

Le perfectionnement..... 310

La promotion collective et la promotion culturelle..... 312

Les relations entre le CEGEP et l'université.... 314

Quelques mesures financières..... 317

3.3. Projets-pilotes..... 320

3.3.1. Le perfectionnement des Professeurs de Formation Professionnelle au Secondaire, par C.E. Caouette et M. Lucier..... 321

3.3.2. Intégration de l'enseignement régulier et de l'éducation permanente en sciences de l'environnement par S. Carreau et L. Pretty. 341

ANNEXE 1. LE MANDAT..... 349

ANNEXE 2. Liste des personnes consultées..... 352

TOME 2

APPENDICES

1. UNIVERSITE ET MILIEU..... 2

Appendice 1A: table ronde sur l'éducation des adultes et l'environnement..... 3

Appendice 1B: table ronde sur l'éducation des adultes et la psychologie..... 15

Appendice 1C: table ronde sur l'éducation des adultes et les relations industrielles..... 25

Appendice 1D: table ronde sur l'éducation des adultes et les sciences de la santé..... 36

Appendice 2. L'université et les milieux populaires, par Michel Blondin..... 51

Appendice 3. L'université face au développement de la collectivité, par André Mailhot... 70

Appendice 4. L'éducation permanente et la formation des maîtres, par C.E. Caouette.. 85

2. ECOLE ET EDUCATION PERMANENTE..... 112

Appendice 5. Université, éducation des adultes et éducation permanente. Etude documentaire par S. Kol..... 113

Appendice 6. Modèles européens d'éducation permanente, par A. Fortin..... 188

Appendice 7. L'Opération Départ (Montréal)..... 265

3. QUELQUES EXPERIENCES QUEBECOISES..... 272

Appendice 8. La formation sur mesure et ses applications, par D. Campeau..... 273

Appendice 9. Le projet-pilote TEVEN en bref..... 302

Appendice 10. Le projet multi-média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec. Projet original. 310

LES MEMBRES DU COMITE

PAUL BELANGER
Directeur adjoint
Institut canadien d'éducation des adultes

GAETAN DAOUST
Directeur
Service d'éducation permanente
Université de Montréal

GISELE BOURRET
Secrétaire du comité.

PRESENTATION

Il en est souvent des rapports comme des livres: impuissant à les achever, on se résoud à les abandonner. Celui qu'on va lire n'a pas échappé à cette règle. S'il porte explicitement sur les pratiques de l'éducation des adultes en milieu universitaire québécois, il déborde très largement ce cadre, dans la mesure où il prétend apporter une contribution à la planification d'un processus d'éducation permanente, auquel les universités du Québec ont décidé récemment de contribuer. A ce titre, notre réflexion devait s'étendre à l'ensemble des transformations qu'exigera, du système éducatif en son entier, la mise en oeuvre d'un tel projet.

Le lecteur estimera peut-être que nous avons failli aux exigences d'une tâche trop ambitieuse et que nos propositions, que nous n'avons pu appuyer sur des études longues et approfondies particulières au système éducatif québécois, relèvent bien davantage de l'utopie que d'une analyse empirique de la situation actuelle et des transformations qu'elle exige. S'il est vrai que, en raison de la pénurie de telles études en milieu québécois, l'ambition de notre propos peut paraître hasardeuse, il convient cependant de noter que de nombreux travaux d'envergure, poursuivis depuis quelques années dans des organismes internationaux (UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe) ou en divers pays (aux Etats-Unis, notamment, ou dans d'autres provinces du Canada) et dont nous

avons fait ample usage, confèrent peut-être à notre propos un caractère moins idéal. En réalité, on ne trouvera guère ici de propositions qui, bien qu'appliquées à la situation particulière du Québec, ne rejoignent les conclusions, étonnamment convergentes, auxquelles parviennent ces divers travaux en matière de transformation des universités et de l'ensemble du système éducatif.

Nous ne croyons pas que nous aurions fait oeuvre utile en étudiant de l'intérieur de l'université, en quelque sorte in vitro, les pratiques de l'éducation des adultes et les problèmes croissants, parfois aigus, qu'elles posent à l'université aux plans académique, administratif, financier. Les auteurs de ce rapport étaient d'entrée de jeu persuadés qu'il n'est plus possible de poser, de l'intérieur du système éducatif, les questions nécessaires sur le système éducatif. Et moins encore en éducation des adultes. Ils avaient, en outre, acquis dès longtemps la conviction que de procéder à de simples réaménagements internes, d'ordre académique, administratif, financier ou même structurel, ne pouvait permettre de remédier à la situation chaotique de l'éducation universitaire des adultes et la sortir de la véritable impasse à laquelle ils la croient acculée.

Ces postulats, qui expliquent la composition de notre comité, [1] en ont aussi commandé la méthode. Nous avons essayé

---

(1) Nous sommes reconnaissants au Conseil des Universités du Québec et à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, qui ont conjointement commandité cette étude, d'avoir accepté de la confier à une équipe qui ne soit pas composée exclusivement d'universitaires.

d'identifier, au delà des clientèles adultes qu'atteint présentement l'université et des activités qu'elle met en oeuvre, les besoins de formation post-secondaire des individus et des groupes qui composent la société québécoise. Constatant une troublante inadéquation entre ces besoins et le caractère très sélectif des modes actuels d'intervention de l'université, nous avons cherché à en déterminer la raison, en examinant tant la dynamique interne de l'institution que le type de relations qu'elle entretient avec le milieu. D'autre part, l'analyse des pressions que celui-ci exerce sur l'université et l'étude des tensions qu'introduit déjà, en milieu institutionnel, l'amorce de réponses mieux adaptées aux demandes sociales, nous ont conduits à reconnaître quelques grands axes suivant lesquels, croyons-nous, devrait se développer l'action de transformation du système universitaire.

Nous avons, pour dresser ce bilan et orienter nos projections, commandité un certain nombre de travaux, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des universités. On trouvera, en appendice à ce rapport, le texte de certains d'entre eux. Nous avons aussi abondamment consulté, dans l'un et l'autre milieu. Entre autres formes de consultation, nous avons organisé, sur certains secteurs de l'enseignement universitaire, des tables rondes composées à la fois d'universitaires et de représentants de divers milieux. Nous avons cru opportun d'en reproduire en appendice les comptes rendus, estimant qu'ils soulignent utile-

ment certaines lacunes du système sur lesquelles les universitaires ne se penchent guère, trop occupés qu'ils sont d'ordinaire à ne discuter qu'entre eux.

Commencé en septembre 1972, ce rapport doit à de nombreuses collaborations d'avoir pu s'élaborer en un temps que nous aurions peut-être dû, en raison des multiples ramifications du sujet, prévoir plus long. S'il devait retenir suffisamment l'attention pour provoquer des travaux plus détaillés sur certaines mesures dont nous recommandons l'adoption, nous n'aurons pas en vain sollicité ces contributions. Outre celui des personnes consultées, dont on trouvera ici la liste, il convient de souligner l'apport essentiel des équipes des services d'éducation d'adultes de nos universités, qui ont suivi nos travaux avec un intérêt soutenu et nous ont fourni toutes les informations souhaitées. Nous remercions aussi le professeur Ruth Parker, de l'UQAM, qui a effectué pour nous des travaux d'analyse statistique, ainsi que messieurs Miles Wisenthal et Yvon Ferland, de Statistique Canada, qui ont avec leur équipe travaillé longuement pour nous, dans des conditions difficiles, à une enquête sur des étudiants adultes de neuf institutions universitaires et collégiales. Enfin, le personnel de la CREPUQ nous a apporté, tout au long de nos travaux, une assistance technique de tous les instants. Nous en remercions particulièrement l'équipe des secrétaires de la Conférence, dirigée par Madame Christiane Achard.

1. Analyse de la situation:
les ressources éducatives et leur utilisation par la population québécoise

1.1 De nouvelles demandes de formation

1.1.1. Introduction

Il est desormais d'usage de lier la nécessité et la pratique croissante de l'éducation des adultes au "vieillissement" accéléré des connaissances. Comme ils sont vite périmés ces savoirs que l'on possède, il s'impose aux consommateurs invétérés que nous sommes d'en renouveler périodiquement le stock. Les professions et les facultés professionnelles s'adonnent de plus en plus activement à cett gérontologie des savoirs et entreprennent systématiquement d'explorer les moyens à mettre en oeuvre pour assurer le maintien des "niveaux de compétence" de leurs diplômés. Pour ne citer qu'un exemple, on estime que la demi-vie des connaissances du médecin n'est actuellement que de cinq ans: la moitié de celles qu'il possède aujourd'hui seront désuètes dans cinq ans et la moitié de celles dont il aura alors besoin ne lui ont pas encore été communiquées. On ne s'étonne pas, dès lors, des tentatives faites en divers milieux pour rendre obligatoire la formation médicale continue. Les enseignements conduisant au diplôme médical ou au certificat de spécialisation ne constituent en effet, dans la conjoncture actuelle, qu'une première étape. Avec les années, ces études pèsent de moins en moins lourd dans la détermination des compétences. Les activités d'éducation médicale continue prennent, au contraire, une importance accrue, qui devrait en venir à affecter l'orientation de nos facultés de médecine. Il n'en va guère autrement dans les autres professions.

Ces nouvelles demandes de formation traduisent sans doute une exigence majeure de notre devenir collectif: celle de permettre aux citoyens d'accroître constamment leur compétence professionnelle ou leur formation générale et d'ainsi favoriser leur apport au développement de la collectivité. Mais ce sont là des lieux communs, sur lesquels il n'y a pas lieu d'insister. Nous croyons cependant utile d'attirer l'attention sur quelques aspects de cette question qui nous paraissent trop souvent négligés.

Les connaissances ne font pas que croître et vieillir, pour être remplacées par d'autres, comme le voudrait une conception accumulative et chosiste de l'esprit. L'intelligence est vie et ses interrogations ne se contiennent guère dans ces compartiments étanches dans lesquels un découpage abstrait voudrait les enclore. Les connaissances éclatées se convoquent les unes les autres, se confrontent et se compénètrent, s'articulent sans cesse en des équilibres nouveaux. La médecine réclame la psychologie, comme le soma la psyché, la biologie appelle la chimie et la physique. On ne distingue jamais que pour unir.

Mais nous avons appris à diviser, l'esprit comme la matière. Et parce que les professionnels rencontrent un jour, au delà des disciplines et de la sous-culture académique qu'elles engendrent, la vie avec le concret de ses problèmes et de ses pratiques, ils réclament plus de formation, veulent être initiés

à d'autres disciplines, pratiquer ce qu'on convient d'appeler le "multi-disciplinaire". En même temps, cependant, ils marquent à l'égard de l'université et de ses structures rigides d'"enseignement" des méfiances que connaissent assez ceux qui s'intéressent à l'éducation des adultes et que les entrevues conduites dans le cadre de cette étude, non moins que les travaux que nous avons commandités, nous ont encore une fois manifestées. Cette tension nous paraît devoir faire ici l'objet d'un examen attentif.

D'autre part, le développement des savoirs professionnels au cours des récentes années a conduit les facultés à accroître leurs exigences, jusqu'à provoquer dans certains cas une réelle inflation des programmes et des diplômes. C'est dès le secondaire que les étudiants qui se destinent à certaines professions se voient désormais imposer des programmes déterminés par les exigences des facultés. Outre que ces exigences compromettent gravement la possibilité pour les Cegep de se définir une orientation propre, réduits qu'ils sont à n'être que l'antichambre de l'université, la surcharge des programmes nous paraît inspirée par la prétention, qu'on abdique difficilement, de continuer à préparer les étudiants pour leur vie professionnelle tout entière. Nous aurons à examiner cette question directement reliée à celle de l'éducation permanente.

es

Si le développement des connaissances exige une formation professionnelle permanente qui, par un choc en retour, nous amènera forcément à nous interroger sur les contenus de la formation initiale, l'attention à la situation même de l'étudiant, à son âge, ses motivations, ses intérêts, les problèmes qui l'agitent conduit à un semblable questionnement. A vouloir bloquer dans une formation initiale prolongée l'"essentiel" des connaissances requises à l'exercice d'une profession, on introduit dans les programmes des jeunes, des contenus qui ne peuvent prendre leur sens qu'ultérieurement, parfois à un âge beaucoup plus avancé. C'est sans doute un des triomphes du système scolaire que de nous avoir conduits à nous persuader qu'un chimiste, un ingénieur, un travailleur social, un professeur de philosophie ou de littérature, un sociologue devaient se former dans les salles de cours, sans rupture de continuité, depuis le secondaire jusqu'à la fin des études universitaires. Il faudra peut-être que nous devenions encore plus sensibles au phénomène du "vieillissement" accéléré des savoirs, pour commencer à mettre en question ce postulat.

Même si nous croyions pouvoir échapper à la nécessité d'une révision substantielle des contenus de la formation initiale le développement de la formation professionnelle permanente pose, à l'échelle d'une nation, un problème majeur d'utilisation des ressources humaines et financières, qui va nous forcer à reconsidérer nos filières de formation et leur invariable durée. Les budgets consacrés à l'éducation ayant atteint, semble-t-il, leur

point d'ultime expansion, pourra-t-on maintenir longtemps une formation initiale prolongée et consacrer aussi au perfectionnement les ressources qu'il exige? Le problème devient d'autant plus urgent que, tandis que les professions maintiennent des exigences rigoureuses d'admission, des groupes paraprofessionnels plus nombreux sollicitent de l'université le complément de formation ou le perfectionnement qu'exige, d'eux aussi, le développement rapide des savoirs. D'autre part, l'université ne pourra sans doute pas éviter indéfiniment de prendre aussi en considération les groupes traditionnellement éloignés des milieux scientifiques, qui décident de plus en plus nombreux de prendre leurs propres intérêts en mains et qui ne pourront pas se satisfaire longtemps d'une vague vulgarisation des savoirs qui, loin de les servir, contribue à accroître leur sentiment de dépendance et d'aliénation. (1)
Plus que d'autres peut-être, ces groupes nous obligent à situer le problème de l'éducation des adultes dans un cadre beaucoup plus vaste que celui du perfectionnement professionnel auquel on a souvent tendance à le restreindre. La question qu'ils posent est celle de la contribution de l'université au développement culturel global des individus et de la collectivité.

---

(1) Voir, en appendice, le texte de Michel Blondin, L'université et les milieux populaires.

Le phénomène du vieillissement des savoirs, qu'invoquent volontiers les promoteurs d'une éducation dite permanente, nous semble poser ces difficiles questions, que nous avons cru utile d'évoquer dès le début de notre étude et sur lesquels nous reviendrons plus loin. Ces nouvelles demandes de formation paraissent cependant devoir être rattachées à des tendances plus générales de la société actuelle, aux plans économique, socio-politique et culturel. De nous y arrêter, dans les paragraphes qui suivent, nous permettra peut-être de situer, dans son véritable contexte, le phénomène croissant de l'éducation des adultes et le projet même de l'éducation permanente.

1.1.2. L'éducation et l'évolution de la structure industrielle.

L'éclatement de la formation "scolaire", tout comme l'émergence de l'idée d'éducation permanente, ne peuvent s'expliquer sans référence à l'évolution économique des pays industrialisés.

A mesure que se modifie la structure industrielle d'une société et que progresse sa technologie, la structure occupationnelle de sa population active doit se transformer aussi. On assiste alors à des mouvements de plus en plus fréquents de main-d'oeuvre à travers la structure nationale d'emplois. Cette mobilité implique fréquemment le passage d'un secteur d'activité économique à un autre, ou le transfert d'un type d'emploi à un autre et ce, le plus fréquemment, dans une même famille de métiers. Souvent même, sans qu'il y ait mobilité occupationnelle, la nature même de la tâche et son contenu d'apprentissage se modifient.

Si cette situation devient de plus en plus habituelle, il faut cependant noter que l'intervention de l'Etat visant à rationaliser cette offre de travail par rapport à la demande est assez récente.

Traditionnellement, on faisait plutôt appel aux politiques fiscales comme facteur de stabilisation en période contre-cyclique, pour maintenir une demande de travail assez forte face à une crise éventuelle de chômage. Mais un nouveau problème a surgi, celui du chômage structurel, qui vient s'ajouter à celui des pénuries conjoncturelles ou saisonnières d'emploi. Ce phénomène récent s'explique par divers facteurs, comme le déplacement bien connu de la main-d'oeuvre du secteur primaire vers le secondaire et de celui-ci vers le tertiaire, la concurrence internationale et la modification des secteurs industriels reliés à l'exportation, la modernisation et la hausse de productivité des entreprises, etc.

C'est seulement à partir de 1945 que se développèrent, dans les pays industrialisés, des politiques autonomes de main-d'oeuvre qui ont pris depuis une expansion sans précédent.(1) L'exemple le plus extraordinaire est celui de la Suède qui, dès 1964, investissait dans ce type de politique 1.5% de son produit national brut, le quart de ce montant servant à financer des programmes de formation professionnelle des adultes. Déjà en 1962, les Etats-Unis votaient le fameux Manpower Development and Training Act , dont le but était de faciliter le recyclage de la population active et de réhabiliter les travailleurs marginaux. Ces seuls programmes de for-

(1) W.R. Monat, "The Once and Future Revolution: Manpower Policy in the United States", Public administration review, 30 (1), janvier-février 1970, pp.69-78.

mation professionnelle des adultes allaient, de 1963 à 1968, exiger des fonds publics américains près de deux milliards de dollars. Le Canada, comme c'est la coutume en cette matière, votait en 1968 le Bill C-278, une loi très semblable à la législation américaine de 1962. Le gouvernement fédéral allait dépenser, de 1968 à 1970-71, un milliard et quart de dollars dans des programmes de formation professionnelle des adultes. On pourrait citer aussi l'exemple de nombreux autres pays, comme celui de l'Angleterre ou de la France. Nous croyons que ce qui précède suffit à indiquer l'importance qu'ont prises dans les sociétés post-industrielles, les demandes de reconversion et de recyclage de la main-d'oeuvre et les réponses que tentent d'y apporter les gouvernements.

Ce phénomène s'est aussi répercuté au Québec, d'abord par l'application des politiques fédérales de formation de main-d'oeuvre, ensuite par la promulgation en 1969 de la loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre (bill 49). Cette loi avait pour but d'institutionaliser les rapports employeur-salarié-gouvernement, en vue de permettre un inventaire permanent des besoins quantitatifs et qualificatifs de main-d'oeuvre, d'en faciliter la qualification et le reclassement systématique, et finalement

d'uniformiser les conditions de validation de la compétence.

La structure industrielle québécoise est, en effet, en profond changement. Outre le phénomène plus universel de la tertialisation, il faut constater le retard technologique de son industrie secondaire légère (textile, cuir, etc.), les déficiences de son industrie lourde, le sur-développement de son secteur tertiaire, le ralentissement des investissements par rapport à ceux de l'Ontario et le vieillissement de certains autres secteurs. Tout cela nous fait ressentir plus durement toute détermination de la conjoncture économique nord-américaine.

Cette situation explique que, parallèlement au système d'enseignement régulier s'adressant à l'ensemble d'une catégorie d'âges, se soient développés durant la dernière décennie, à un rythme extraordinairement rapide, de multiples programmes de formation, tant pour les travailleurs momentanément en retrait du marché du travail que pour ceux qui détiennent des emplois. Au cours de la seule année 1969-70, 135,657 travailleurs québécois (c'est-à-dire 6% de la population active), étaient inscrits dans les programmes fédéraux de formation professionnelle des adultes, dont 62,763 à temps complet.

Cette structure industrielle en évolution, qui entraîne en retour le développement de politiques de main-d'oeuvre et de formation des adultes, est en relation fonctionnelle de plus en plus difficile avec un système d'enseignement par ailleurs assez rigide. On discerne là deux sources importantes de tensions. D'une part, ne cesse de se prolonger la période de scolarisation à plein temps, au moment même où la formation préparatoire aux diverses tâches devient de plus en plus rapidement caduque et que s'accélère la modification de la structure d'emploi. D'autre part, la montée rapide des aspirations populaires en matière d'éducation va nécessairement se poursuivre, sans que l'évolution de la demande nationale de main-d'oeuvre soit assez rapide pour permettre d'y satisfaire, par la modification qualitative des postes de travail et l'accroissement du nombre d'emplois requérant un haut niveau de scolarité.

D'aucuns, qui veulent lever la première de ces contradictions, ne réussissent qu'à accuser davantage la seconde. Réduisant le problème à sa seule dimension économique, ils proposent de chercher la solution à ces problèmes dans un éclatement du système actuel d'enseignement: une formation première polyvalente et souple suivie de formations ultérieures intermittentes spécialisées. Cela permettrait de pallier

le défaut de prévision détaillée de besoins en main-d'oeuvre, que rendent pratiquement impossible l'accélération du progrès technologique et la création d'unités commerciales internationales aux conséquences imprévisibles sur les marchés du travail régional et national.

Cette théorie qui, bien que récente, a pratiquement occupé seule jusqu'ici le champ de la réflexion sur l'éducation permanente, nous paraît un peu courte. Elle simplifie à outrance les rapports entre l'éducation et la structure industrielle. Elle ne tient pas compte des aspirations de la majorité populaire, qui venant à peine d'accéder en masse au niveau secondaire, voudra très certainement poursuivre son développement éducatif. Elle ignore aussi, substantiellement, que l'éducation n'a pas que des objectifs économiques. Aussi, voit-on maintenant émerger les premiers efforts systématiques pour dégager le concept d'éducation permanente ou récurrente de sa subordination à une croissance économique jamais remise en cause et la restituer comme stratégie de support à une collectivité qui tente de contrôler l'ensemble de son développement.(1) Sans cela, l'éducation déjà trop limitée à la formation professionnelle risquerait de vite devenir le lieu d'un recyclage continu, visant à adapter sans relâche les tra-

---

(1) Cf. Apprendre à être, Commission internationale sur le développement de l'éducation, UNESCO, Paris 1972. Congrès mondial sur l'éducation des adultes, Tokyo 1972, Rapport final, UNESCO 1972.

vailleurs aux modifications technologiques. On ne peut que développer ainsi une nouvelle forme de dépendance. Dans l'analyse la plus courante de la relation entre la structure industrielle et l'éducation, on a beaucoup trop tendance à subordonner celle-ci à celle-là, renonçant ainsi à préserver l'autonomie que doit, de toute évidence, conserver l'éducation, tant dans ses modes d'opération que dans son exigence de satisfaire des besoins divers des individus et des collectivités.

Deux exemples, l'un très circonscrit l'autre plus général, montrent clairement qu'il y a, entre l'éducation et la structure économique, des relations réciproques et plus complexes que ne le laisse croire cette idée reçue d'une simple adéquation au marché du travail de la variable indépendante que serait l'éducation.

Le premier exemple nous a été inspiré par les tables rondes réunies dans le cadre des travaux de ce comité. On y a attiré notre attention sur certains facteurs non-économiques de mutation du contenu d'apprentissage dans des occupations même hautement spécialisées. Ainsi, l'engagement d'architectes dans des actions de participation en matière de rénovation urbaine a mis en lumière d'évidentes inadéquations

entre les modes habituels d'intervention de ce type de professions et une demande réévaluée à partir des préoccupations de citoyens aux prises avec le problème du dépérissement des centre-villes. De nouvelles dimensions de la fonction d'architecte ont ainsi émergé, qui devraient se répercuter dans le programme de formation des architectes. De même, mais sans provoquer cette fois des modifications du programme académique, la mise sur pied de cliniques de santé en milieu défavorisé a provoqué chez certains une prise de conscience renouvelée du rôle du médecin, du danger d'une mystification de ce savoir professionnel et de l'étroitesse du savoir médical devant les rapports qui s'exercent entre les conditions de santé d'une collectivité et sa situation socio-économique. De tels projets-pilote, développés en milieu populaire, provoquent la mise sur pied d'équipes multidisciplinaires et permettent sans doute de prévoir des modifications des profils de formation des travailleurs de la santé.

Notre deuxième exemple sur les rapports entre l'éducation et les besoins de main-d'oeuvre est d'ordre plus général. Il concerne l'évolution comparée des temps de travail et des temps de loisir dans nos sociétés.

Le phénomène global est connu. Il y a d'abord l'allongement de la période du troisième âge.(1) Cette modification est due à la fois à l'accroissement de l'espérance de vie et à l'abaissement de l'âge de la retraite. Celle-ci commence actuellement dans la plupart des entreprises, autour de 65 ans. On observe cependant une nette tendance à en abaisser l'âge, notamment dans des secteurs comme celui du transport aérien ou de l'électricité.(2) S'y ajoute le phénomène de la diminution des heures de travail. En 1969 au Canada, 81% des cols bleus travaillaient 40 heures ou moins par semaine, alors qu'il y en avait à peine 71% en 1963.(3) Dans le secteur manufacturier canadien, de 1949 à 1969, les travailleurs de bureau ont obtenu une réduction de 119 heures de travail par année et les cols bleus une diminution de 230 heures.(4)

---

(1) Ainsi, l'âge de la retraite chez les hommes aux Etats-Unis a passé de 1900 à 1960 de 2.8 à 7.3 années, S.H. Garfinkle, The Length of Working Life for Male, 1960, U.S. Department of Labour, Washington, D.C.,U.S. Governement printing office, 1963.

(2) Dans ces secteurs, la majorité des travailleurs, selon une enquête récente du Ministère du travail du Canada, se retirent à 60 ans.

(3) Source: Statistique-Canada.

(4) D.P. Ross, "Leisure as a Response to Technological Change in the Economic System", in Hammeed et Cullen (ed.), Work and Leisure in Canada, Edmonton, University of Alberta, 1971, pp. 19-37.

L'accroissement du temps libre constitue certainement un avantage qui peut compenser le manque d'augmentation du revenu. On constate ainsi, dans notre société, une augmentation sans cesse croissante des activités poursuivies hors travail, ou activités de "temps libre". En 1961, les services récréatifs et de divertissement représentaient au Québec des recettes de l'ordre de près de 64 millions. A peine cinq ans plus tard, en 1966, ce montant s'était accru de 67% pour soutenir une activité économique de l'ordre de 107 millions. On peut aussi traduire cette évolution par la comparaison des pourcentages d'accroissement au Québec des revenus par tête, d'une part, et de certains indicateurs du domaine des loisirs d'autre part.(1)

% d'accroissement	1951-61	1961-66	1956-66
Revenu par tête	59	37	64
Subventions au théâtre	-	253	-
Ventes d'instruments de musique.	233	-	-
Ventes d'appareils reproducteur de son.	185	-	-
Ventes d'articles de sport.	-	-	121
Nombre de salles de quilles.	300	-	-

---

(1) Source: Marc Laplante, "Le développement culturel du Québec" in Le développement des loisirs au Québec, Confédération des Loisirs du Québec, 1968, pp. 10-115.

Il faudrait ici établir les distinctions qui s'imposent, tant entre les groupes sociaux en rapport de nette inégalité face à l'allocation des biens et services de loisirs, qu'entre les orientations sociales fort différents d'un type de loisirs à l'autre. Mais ce n'est pas là notre propos.

Nous voulons simplement souligner à quel point les aspirations, même stratifiées, à des temps de loisirs accrus constituent indéniablement une nouvelle contrainte de l'offre face aux besoins déclarés de main-d'oeuvre. Cette offre s'en trouve modifiée quantitativement et qualitativement.

On peut d'ailleurs rattacher ce phénomène à celui de la crise culturelle plus générale dont nous parlerons plus bas. Un essai récent de l'économiste D.P. Ross (1) permet déjà de discerner, derrière cette aspiration aux loisirs, une tendance plus profonde visant à élargir les "zones d'autonomie" en situation même de travail.

Constatant un certain recoupement entre ces deux réalités du travail et des loisirs, D.P. Ross tente de catégoriser les situations de travail selon qu'elles se rapprochent

---

(1) "New View of Leisure" in Relations Industrielles, Vol.27. no 4., pp. 746-762.

plus ou moins du pôle "loisir", c'est-à-dire selon qu'elles impliquent liberté dans l'utilisation du temps et des espaces et liberté à l'égard des travaux de routine. Plus une personne est en mesure d'exercer une activité qui limite moins sa créativité, moins elle est contrainte dans son emploi du temps et sa mobilité spatiale, plus aussi on considèrera que son travail se rapproche des activités de "loisir". Or, cette dimension d'autonomie, qu'on tente peu à peu d'introduire dans la définition des postes de travail, risque d'influencer, tout autant que les avantages strictement économiques, ce rapport entre l'offre et la demande d'emploi. Ainsi un rapport récent sur la situation du travail aux Etats-Unis concluait que l'absence de créativité dans le travail devient un facteur de mécontentement social au même titre que l'absence de travail.(1)

Plus fondamentalement, il importe de rappeler ici la tendance croissante de certaines organisations ouvrières à introduire dans leur champ de revendication des exigences de contrôle sur les décisions impliquant des transformations des structures de production.

---

(1) Work in America, Report of a Special Task Force to the Secretary of Health Education and Welfare, Washington, décember 1972.

On constate donc, dans le jeu actuel des rapports entre la structure industrielle, une double pression sur le système éducatif: la premiere veut rendre les activités éducatives plus fonctionnelles et pour cela plus souples et polyvalentes face à la mobilité occupationnelle; la seconde tend à associer plus de "loisirs" à cette formation plus efficace, et donc à y introduire des exigences d'autonomisation, de créativité et de distance critique. C'est ainsi que la réflexion sur l'éducation permanente est en train de passer d'une période technocratique à une nouvelle période qui, récupérant la dimension fonctionnelle de la précédente, la restitue dans la perspective plus empirique du processus actuel de développement des sociétés post-industrielles.

1.1.3. Le savoir, facteur de développement et de pouvoir.

La modification des situations de travail, dont nous venons de parler, n'est qu'une des manifestations d'un phénomène beaucoup plus global, celui de la révolution scientifique et technique. Cette révolution, dont la science est le fondement et la technique l'incarnation, transforme la pratique même du savoir, en même temps que le mode d'organisation et de direction de la société. On voit ainsi émerger un nouveau type de sociétés qu'on s'habitue à qualifier de post-industrielles, technocratiques ou programmées. La science est saisie, dans ces sociétés, comme l'élément moteur du développement social, de la croissance économique et forme, ainsi, le "modèle culturel"(1) en fonction duquel s'ordonnent les rapports entre les divers groupes sociaux. La lutte pour l'appropriation de ce modèle et, par conséquent, le contrôle du savoir jouent, dans ce type de sociétés, un rôle déterminant.

Nous n'avons pas à insister sur la nature des progrès scientifiques et techniques qui marquent la vie de nos sociétés depuis cinquante ans. Ce qu'il importe de souligner, en revanche, c'est que l'étendue des connaissances actuelles aussi bien que

---

(1) "Une société, en même temps qu'elle développe une praxis de connaissance, se représente sa créativité et élabore un "modèle culturel" qui oriente son action sur elle-même. Dans les sociétés comme la nôtre, où l'action de la société sur elle-même est puissante, cette créativité est saisie "pratiquement" et c'est la science elle-même qui forme le modèle culturel de la société." A. Touraine, Université et société aux Etats-Unis, Paris, Seuil, 1972, p.9.

la quantité des moyens nécessaires à leur acquisition et à leur développement "imposent une pratique collective à l'activité scientifique".(1) Celle-ci n'obéit plus à sa seule logique interne et ne peut plus être conçue comme un acte gratuit: elle remplit une fonction sociale et est soumise, dans son organisation comme dans sa gestion, aux objectifs de croissance ou de développement que se donne une société. Pour les sociétés dont l'activité essentielle - elle-même reliée au modèle culturel - est l'accumulation des connaissances, la production scientifique et technique devient un moyen de production, au sens fort du terme. Ainsi, l'organisation de la production, du traitement et de la diffusion des connaissances est décisive et les lieux où s'exercent les différentes activités d'apprentissage acquièrent une importance stratégique dans le développement socio-économique d'une collectivité.

Dans une société façonnée par la science et la technique, ceux qui élaborent, diffusent et mettent en oeuvre le savoir scientifique de même que ceux qui, utilisant et contrôlant ce savoir, dirigent ou gèrent le changement, déterminent en grande partie la nature même du jeu social . Les premiers forment la couche intellectuelle, technicienne ou scientifique, et travaillent aussi bien dans le circuit productif et dans les services, que dans la gestion ou l'étude des comportements humains.

---

(1) F. Bon et M.-A. Burnier, Les nouveaux intellectuels, Paris, Seuil, 1971, p.69.

Ils "relèvent du même mouvement - l'irruption de la science et de la mentalité scientifique dans l'ensemble de la société -, de la même culture technico-scientifique"(1) qui implique une nouvelle conception de la rationalité. Les seconds forment, ce que Galbraith nomme, la technostructure. Ce sont eux qui prennent les décisions, au niveau de l'entreprise et de l'Etat; ils exercent la fonction de pouvoir.

La conjonction de ces deux fonctions de savoir et de pouvoir est conflictuelle: le technocrate ne veut respecter d'autres limites que celles imposées par les exigences, dites objectives, de la croissance économique et par les impératifs politiques, tandis que l'intellectuel ou le technicien reconnaît, comme seules limites, celles de la connaissance et des procédés opératoires qui s'y appliquent. A ce conflit d'ordre structurel et idéologique se greffent les conflits suscités par les autres agents sociaux qui remettent en question l'appropriation, par une couche sociale, du modèle culturel de la société et l'utilisation qui en est faite.

Dans ce type nouveau de sociétés où l'accumulation des connaissances et la participation à ce processus importent plus, d'un point de vue stratégique, que la possession du capital, l'instruction et l'éducation deviennent un enjeu historique déterminant. Les systèmes d'éducation sont, ainsi, confrontés à une demande

---

(1) F. Bon et M.-A. Burnier, op. cit., p.144.

sociale de plus en plus large et diversifiée (on n'a qu'à songer, par exemple, aux problèmes que pose le recyclage des cadres techniques rendu nécessaire par le vieillissement rapide des connaissances) et les inégalités qu'ils perpétuent, à l'égard du savoir, deviennent des inégalités au niveau du pouvoir ou de la participation réelle au développement social.

Ce poids déterminant du savoir dans les sociétés industrielles avancées est marqué, chez nous, par les conflits socio-ethniques engendrés par la situation économique et politique. Ainsi, dans le domaine de la production des connaissances scientifiques, le Québec, et principalement sa communauté scientifique francophone, n'obtient pas sa quote-part des diverses formes d'aide à la recherche adoptées par le gouvernement fédéral.(1) De même, en ce qui concerne les dépenses relatives à la recherche subventionnée et non-subventionnée, les ressources de l'Université McGill étaient, de 1966 à 1969, supérieures à celles, réunies, des deux universités francophones de Montréal et Laval.(2) Un secteur peut ainsi, beaucoup mieux que l'autre, s'ordonner aux éléments structurels qui caractérisent une société axée sur le développement de la connaissance et capable de créer le changement. Enfin cette inégalité socio-ethnique au niveau de la production des

---

(1) Pour l'année 67-68, le Québec a reçu 22.3%, et les universités francophones, 11.1%, de l'ensemble des subventions du gouvernement fédéral à la recherche dans les universités du Canada. Source: Dépenses affectées aux recherches dans la collectivité universitaire, Secrétariat d'Etat du Canada, 19[illegible].

(2) Cf. P.R. Bélanger et L. Maheu, "Pratique politique étudiante au Québec" in Recherches sociographiques, vol. XIII, no.3, 1972.

connaissances scientifiques se double d'une inégalité devant la techno-structure industrielle et politique comme devant les possibilités d'ascension sociale au sein même de la couche technicienne. (1)

Face à ces deux fonctions de savoir et de pouvoir, aux oppositions qu'elles suscitent, aux conceptions qu'elles sous-tendent et par lesquelles elles se justifient, les revendications sociales peuvent apparaître comme un moyen, pour la collectivité, de récupérer son propre pouvoir de définir l'orientation des changements qui affectent la vie de l'ensemble et d'en appeler à un savoir construit et utilisé pour enrayer les maux socio-culturels, pour corriger les inégalités ou disparités qui existent dans la collectivité. En tant qu'il occupe une position par rapport au modèle culturel de la société, chaque groupe social doit pouvoir utiliser les connaissances dont il a besoin pour défendre ou promouvoir ses intérêts et exploiter le savoir qui jaillit de son expérience propre ou qui exprime sa tradition originale.

En définitive, le savoir ne sera facteur de développement social et économique de la collectivité que si, à sa fonction d'innovation scientifique et technique, s'ajoute une dimension critique à l'égard des appareils qui produisent, diffusent, utilisent et contrôlent ces connaissances. Ce sont les rapports

---

(1) Cf. ibid.

entre groupes sociaux et l'action critique de ceux qui n'occupent pas une position dominante à l'égard du modèle culturel de la société, qui contribueront à faire du savoir un facteur réel d'autonomie et de libération pour toute une collectivité.

C'est là une question centrale pour les auteurs de ce rapport, dont l'objet est précisément d'analyser comment l'éducation des adultes véhicule des demandes sociales qui sont en train de transformer les modes actuels d'accès aux ressources universitaires, tant pour les diverses strates d'âges, que pour les secteurs économiques ou les groupes sociaux. D'ailleurs, ce prolongement de l'éducation tout au long de la vie adulte implique une occupation de plus en plus grande du champ culturel par les systèmes d'enseignement. Aussi croyons-nous ne pas pouvoir procéder à l'analyse de l'éducation des adultes sans la situer dans une critique plus générale des orientations culturelles de notre société.

1.1.4. Crise culturelle et malaise de l'université.

1.1.4.1. La contestation culturelle: ses différents aspects.

Tous les domaines de la vie sociale - éducation, consommation, information - sont liés ou intégrés, dans les sociétés contemporaines, au système de production. Ainsi, le conflit que nous avons relevé entre le savoir et le pouvoir et les idéologies dans lesquelles il se traduit affectent tous les rapports sociaux parce qu'il est lié, précisément, au modèle culturel d'une société.

Quel sens prend, dans une telle optique, la crise ou révolte culturelle qui s'exprime dans différentes sociétés et qui, par exemple aux Etats-Unis, est à l'origine du mouvement "hip-drug-rock" des années '60 ? Il est difficile de saisir la nature précise et la portée exacte d'une telle crise, car les interprétations qui en sont faites sont, bien souvent, très peu rigoureuses ou encore trop partielles.

Le type d'interprétation le plus courant renvoie à la modification des processus de socialisation entraînée par le passage d'une société traditionnelle à une société capitaliste et de celle-ci à une société technocratique de masse.

Ainsi, selon D. Riesman, à l'homme "intro-déterminé", qui règle son comportement selon des principes "intériorisés", succède l'homme "extro-déterminé" qui détermine sa conduite à partir de l'attitude de son groupe d'appartenance, particulièrement son groupe d'âge. L'homme "extro-déterminé" est celui qui vit dans la société actuelle de production et de consommation de masse et qui subit l'influence des mass-médias. C'est l'homme de la culture co-figurative - pour reprendre les termes de M. Mead - qui est lui-même dépassé par l'avènement d'une nouvelle culture, que l'on peut appeler, pré-figurative. Pour ce dernier auteur, ce type de culture est révolutionnaire par rapport aux autres dans la mesure où, précisément, ce qui se passe chez les jeunes pré-figure l'avenir: le présent n'est plus ainsi déterminé par le passé, mais il est figuré par le futur.

Ces interprétations sont, en définitive, trop exclusivement culturelles, voire même psychologistes. La crise culturelle actuelle ne se réduit pas, croyons-nous, à la modification des processus de socialisation ou au changement intervenu dans le mode de transmission et dans la nature des valeurs contemporaines. Nous ne pouvons comprendre cette crise qu'en référence au modèle culturel de la société post-industrielle, des luttes qui s'engagent autour de lui ou des conflits struc-

turels qui lui sont reliés. Cette crise indique, à sa façon, que dans notre société technocratique les conflits revêtent, nécessairement, une portée générale à cause de la nature même du développement social.

Si la révolte culturelle semble être manifestée ou vécue par la jeunesse surtout, c'est que celle-ci occupe une position particulière ou privilégiée dans nos sociétés contemporaines. Ayant bénéficié d'une éducation secondaire ou supérieure de masse et vécu isolés de leur famille, comme des milieux de travail, pour une période de plus en plus prolongée d'apprentissage, les jeunes ont pu, en effet, développer une autonomie culturelle plus grande à l'égard de la société. Victime, bien souvent, d'un syatème d'éducation traditionnel au sein d'une société en changement rapide, affectée, avant même d'entrer sur le marché du travail, par la modification des modèles professionnels et par la transformation même du modèle culturel de la société, la jeunesse est, de plus, profondément orientée vers le changement, en même temps qu'elle perçoit les incohérences ou les contradictions de la société qui se forme sous ses yeux.

Le mouvement de révolte culturelle est un phénomène qui atteint la plupart des sociétés occidentales - particulièrement celles où le libéralisme l'emporte sur la centralisa-

tion du pouvoir ou le volontarisme de l'Etat - ce qui n'est pas toujours dissociable des autres mouvements de contestation ou de revendication sociales. Il se manifeste à travers un mode de vie qui remet en question l'organisation sociale dans son ensemble, bien qu'il ne soit pratiqué que par une minorité. Cette révolte, dans sa globalité, est la résultante, mais aussi le dépassement, des réactions des différentes couches sociales aux contradictions de la société technocratique et de la lutte pour l'appropriation du modèle culturel de cette société. Elle oscille toujours, finalement, entre une attitude de retrait à l'égard des luttes sociales menées quotidiennement et une attitude de protestation politique ou de contestation radicale de la culture dominante qui se nourrit des tensions et des revendications sociales, mais qui revêt, le plus souvent, un caractère défensif. (1)

Quels que soient la marginalité et l'importance numérique de ceux qui pratiquent de nouvelles orientations culturelles, il nous semble néanmoins important d'évoquer certains aspects de cette contestation, dans la mesure où ils nous éclairent, non seulement sur les contradictions de la société actuelle, mais aussi sur le sens de l'éducation et sur le rôle de l'université dans une société.

---

(1) Ainsi, aux Etats-Unis, la révolte culturelle fut étroitement liée à la contestation sociale et politique concernant la situation des Noirs et la guerre au Vietnam.

Les nouvelles orientations culturelles contestent, rappelons-le, l'ensemble de l'organisation sociale propre au type de sociétés post-industrielles: le mode de production économique, les principes de hiérarchisation ou la "méritocratie" qu'il implique, le type de rationalité par lequel il se justifie et les conduites qu'il impose au niveau du travail, de l'investissement, de la consommation et de l'utilisation sociale des connaissances ou recherches scientifiques; la détérioration de l'environnement naturel; l'exploitation de l'imaginaire, de la sensibilité et de la sensorialité par les mass-média; la manipulation des besoins ou des attitudes par les différentes techniques de publicité et de propagande; l'artificialité des relations inter-personnelles; la puissance des appareils économiques et politiques, etc.

Cette contestation s'inscrit, selon D. Bell, (1) dans le prolongement de la "révolution sociale" que provoqua, dans les années '20, l'avènement d'un nouveau capitalisme. Ce néo-capitalisme américain, basé sur la production de masse, transforma progressivement le style de vie de la classe moyenne en augmentant ses possibilités de consommation et en valorisant, non plus la discipline personnelle, l'effort, la satisfaction ou la prudence, mais bien la prodigalité, le plaisir, la jouissance matérielle et le bonheur comme but immédiat du travail

(1) D. Bell, "The cultural contradictions of capitalism", in The Public Interest, Vol.2, no.1, 1970, p.38.

accompli. La consommation est vécue, dès lors, comme un niveau ou comme un "standing", elle marque l'appartenance à une classe ou à une société. Le raffermissement de la structure production-consommation provoque l'éclatement des valeurs éthiques traditionnelles en même temps qu'il exige le développement d'une culture de masse, atomisante et uniformisante.

Dans la phase actuelle de la société industrielle, les structures sociales permettent de maintenir, sur une longue période, un taux de croissance relativement élevé et d'obtenir une augmentation réelle - quoique pouvant être inégalement répartie - du niveau de vie. Deux conditions permettent le maintien d'un tel équilibre: un renforcement des "contraintes organisationnelles" et une innovation constante. La croissance implique donc, à la fois, le renforcement du contrôle social ou le développement d'une hiérarchie et une dynamique sociale ou intellectuelle incessante. Nous vivons ainsi dans une "<u>société hiérarchisée en mutation permanente</u>". (1)

Le mouvement de révolte culturelle peut donc être interprété comme le refus de vivre cette contradiction interne à la société technocratique de masse.

---

(1) F. Bon, M.A. Burnier, <u>op. cit</u>. p.193. Les <u>mass-média</u> qui "suscitent, modifient et généralisent les comportements" apparaissent, ainsi, comme le seul moyen d'atténuer, sinon de résoudre, cette contradiction structurelle. <u>Ibid</u>., p. 195.

Il conteste, non seulement le code culturel d'une catégorie sociale donnée, mais encore l'appropriation, par des groupes particuliers, du modèle de connaissance et du modèle culturel d'une société. Ses revendications portent essentiellement sur la qualité de la vie : réconciliation avec la nature; recherche d'un équilibre écologique et démystification de la croissance économique ou du progrès technique; défense et valorisation de l'expérience collective de "vie privée"; libération des forces de l'imaginaire, de la sexualité et affirmation de l'identité personnelle et collective contre les exigences du moi, telles que constituées par les contraintes de la société et véhiculées par la culture dominante; exploration de nouvelles formes d'expression et de communication par rapport à celles que l'éducation a privilégiées; éclatement des frontières entre l'art, la culture et la vie quotidienne. Finalement, les groupes d'opposition culturelle expriment un type nouveau de conduite à l'égard de la consommation et des processus cumulatifs qui la fondent, une nouvelle façon d'appréhender le monde, dans laquelle la connaissance devient expérience critique et la formation repose sur l'affirmation de l'identité profonde ainsi que sur la créativité personnelle et collective.

La contre-culture apparaît ainsi comme une tentative de restructuration des rapports sociaux et des rapports

de l'homme avec la nature ou l'environnement. On peut parler de révolution culturelle dans la mesure où cette orientation fondamentale signifie la "transmutation d'une culture particularisée, formalisée" et constitue "l'aboutissement d'une réflexion problématique - critique sur la culture de masse". (1) Ce nouveau projet culturel qui s'ébauche et s'expérimente dans la société contemporaine peut être certes qualifié d'utopique, mais il révèle néanmoins les contradictions et les potentialités de notre société, l'exigence de décloisonnement des activités et des pouvoirs de l'homme, aussi bien que les attentes relatives à l'éducation. (2)

1.1.4.2. Crise culturelle et malaise de l'enseignement supérieur.

A. Touraine (3) a montré l'importance du contenu culturel dans le mouvement étudiant américain (de '64 à '70), en même temps que la complexité des rapports qui s'établissent entre les thèmes culturels, sociaux et politiques.

---

(1) E. Morin, "De la culturanalyse à la politique culturelle", in Communications, no. 14, 1969, p.37.

(2) Voir, Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Editeur officiel du Québec, 1968, vol.1, tome I, première partie.

(3) A. Touraine, Université et société aux Etats-Unis, Paris, Seuil 1972.

L'analyse est difficilement applicable au Québec, à cause du caractère même de la contestation culturelle dans notre société et du rôle qu'y joue l'université. Au Québec, le mouvement de contestation culturelle paraît marqué, avant tout, par la recherche et la défense de l'identité nationale à travers, notamment, les diverses formes de pratique artistique. Il se manifeste aussi par une distanciation des problèmes sociaux et politiques ou par un retrait de la "vie publique". Il s'exprime, enfin, par la revalorisation de la culture propre aux milieux populaires. Mais ce phénomène culturel n'ayant pas été, jusqu'ici, analysé de façon rigoureuse, nous ne pouvons saisir tous les aspects de son originalité, ni sa portée exacte.

En second lieu, l'université québécoise est profondément différente de l'université américaine. Celle-ci est un lieu important de production des connaissances scientifiques et techniques. Elle contribue fortement à la production de l'ordre social, "étant donné le rôle central occupé par la science et la technique dans le développement économique et dans la puissance politique des grandes sociétés contemporaines". (1)

L'université québécoise, et principalement l'université francophone, ne connaît pas un tel degré d'intégration au

---

(1) A Touraine, op. cit. p. 121.

système de production socio-économique. (1) L'université francophone n'est pas - nous l'avons vu - un centre important de production scientifique et technique. Elle est, par conséquent, éloignée du modèle culturel propre à la société technologique et reflète, à cet égard, la situation conflictuelle de la société québécoise, dans laquelle le pouvoir politique ne contrôle pas les principaux instruments de développement économique. (2) L'université francophone reproduit, de plus, la division du travail entre groupes ethniques: elle permet au groupe francophone une réelle mobilité sociale qui ne menace pas, cependant, les positions socio-économiques dominantes. (3) Le discours abstrait qu'on a souvent tenu sur la liberté, l'autonomie et la neutralité universitaires, comme sur la nécessité d'une culture désintéressée, a sans doute permis de justifier ou de masquer, sinon de faire oublier cette situation.

(1) En effet, la proportion des argents consacrés à la recherche de développement, dans les universités canadiennes, est relativement faible comparativement à celle qui existe aux Etats-Unis (40% vs 70%). Au Canada, la recherche orientée et appliquée se réalise, en grande partie, dans les entreprises. Voir, Rapport du Comité sur les objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des Universités, p.102.

(2) Cf. ibid. pp.7, ss.

(3) Cf. l'article de P.R. Bélanger et L. Maheu, op. cit.

Même s'il ne semble pas que la fonction principale de l'université francophone et son rôle véritable dans le développement social soient contestés de façon explicite par la majorité des intéressés ou usagers, il n'en demeure pas moins, cependant, qu'elle est affectée par les orientations culturelles dont nous venons de parler.

Ainsi, la défense et la recherche de l'identité nationale sont à la base de nombreuses revendications touchant les contenus de formation et remettent en question la culture abstraite ou la culture humaniste traditionnelle véhiculée par l'université. De même, la modification des modèles professionnels qui s'opère dans la société industrielle avancée fait naître de nouvelles exigences quant à la participation des intéressés à l'élaboration et au contrôle des contenus de formation. Enfin, l'affirmation de l'autonomie personnelle, la valorisation de nouvelles formes d'expression et de créativité s'opposent, dans leur dynamisme même, au système de normes d'après lequel est jugée ou reconnue la valeur de l'apprentissage, aussi bien qu'à la relation de dépendance qui caractérise les rapports enseignés-enseignants.

Les revendications qui s'expriment, à l'égard de l'université, visent donc, avant tout, la valeur ou la fonc-

tionalité des contenus de formation, les modes traditionnels de diffusion des connaissances et l'aspect hiérarchique ou bureaucratique de l'organisation universitaire. Autrement dit, elles portent sur la modification du jeu et non sur la transformation des règles du jeu.

Cependant, si le malaise ressenti concerne, avant tout, l'adaptation de l'enseignement supérieur aux nouvelles demandes de qualification professionnelle, il dépasse, dans sa signification profonde, ce seul niveau. Finalement, et cela ressort de l'ensemble de nos consultations, l'université, par son "abstraction" et son "désintéressement", ne satisfait personne: elle est critiquée, plus ou moins ouvertement, aussi bien par les professionnels, les dirigeants d'entreprises et les hommes politiques, que par les organismes populaires et les étudiants. (1)

---

(1) Par exemple, certains voudraient rendre l'université semblable à l'entreprise en remplaçant le "management par règles par un management par objectifs", tandis que d'autres opposent à l'organisation universitaire et à ses règles leur "désir de libre expression et d'auto-gestion communautaire". A. Touraine, Université et société aux Etats-Unis, op. cit., p.131.

Non seulement le savoir, tel que transmis, est-il inadapté à une société industrielle avancée, mais il ne joue guère le rôle décisif qu'il devrait jouer dans le développement de la société et dans l'affirmation de l'identité collective.

L'université québécoise est, dans ce sens, profondément atteinte par la crise culturelle qui remet en question la culture humaniste traditionnelle, la culture de masse, et qui est liée aux conflits qui s'engagent pour le contrôle du modèle culturel de la société. Dès lors, l'université doit contribuer à créer un nouveau modèle de connaissance qui soit adapté aux exigences de notre société, aussi bien que critique à l'égard des déterminismes sociaux et économiques qui freinent le développement de la collectivité.

1.1.5. Conclusion

> "Il nous semble clair que la nation québécoise désire collectivement accéder à une vie propre et aussi autonome que peuvent le permettre les multiples contraintes de la conjoncture. Une simple survie, même dans des conditions confortables, ne rencontrerait nullement le dessein national profond du Québec d'aujourd'hui. Un des dangers qui menacent le Québec, et cela vaut également pour le Canada, c'est celui de la situation de parasitisme auquel nous amène notre voisinage avec les Etats-Unis, le pays le plus avancé du point de vue scientifique et technologique. Une telle situation peut nous amener à jouir d'une certaine façon de la société post-industrielle sans vraiment participer à son élaboration. Une civilisation technique avancée se verrait surimposée à une société sans véritables racines scientifiques. Ce genre de "vie" nous apparaîtrait artificiel et, par le fait même, explosif socialement. Politiquement, il s'agirait là d'un état de colonialisme technologique". (1)

De cette constatation, l'auteur conclut à l'urgence de procéder à "une organisation plus concertée et plus fonctionnelle de la vie scientifique". (2) La même aspiration de la collectivité québécoise à une vie plus autonome, dans l'appropriation du contrôle de son environnement, nous paraît constituer un important facteur d'explication de la faveur sans cesse croissante de l'éducation des adultes, et réclamer un réaménagement substantiel des ressources éducatives du Québec.

---

(1) Maurice L'Abbé, Les éléments d'une politique scientifique pour le Québec, in Le Québec qui se fait, Montréal, 1971, p.295.

(2) Ibid., p.298.

Ce que nous disions plus haut de l'évolution technologique et de sa relation à l'éducation permanente se vérifie dans n'importe quel pays occidental industrialisé. Il est cependant des caractéristiques du système économique et social du Québec, ainsi que de sa structure scolaire, qui confèrent au phénomène éducation permanente une figure particulière.

L'une des caractéristiques les plus significatives est sans doute le taux de scolarisation des jeunes québécois de plus de seize ans, inférieur à celui de nos voisins immédiats, l'Ontario et les Etats-Unis. A l'intérieur du Québec, 15% des anglophones de 18 à 24 ans fréquentent l'université, alors que les francophones ne le font que dans une proportion de 9%. (1) Le même phénomène se manifeste, on le sait, dans la composition de la main-d'oeuvre: le pourcentage des personnes qui possèdent au Québec une formation universitaire est inférieur à celui de nos voisins. Si la relation entre le développement économique et le degré de scolarisation d'une population n'a sans doute jamais été rigoureusement établie, on n'en peut pas moins croire que la pénurie relative de personnes possédant une formation poussée - notamment dans les domaines de la technique et de la gestion - a contribué à la dépendance de l'économie québécoise, surtout au sein du groupe francophone.

La conscience de plus en plus aiguë de ce retard économique et technique, ainsi qu'une volonté de plus en plus gé-

---

(1) Rapport du Comité des objectifs, p.38. Voir pp. 6 ss. sur les disparités entre les régions et entre les groupes sociaux.

généralisée de prendre en mains les destinées du Québec explique, croyons-nous, dans une large mesure, l'importance croissante de la demande d'éducation chez les adultes. En même temps qu'un désir de formation professionnelle et technique plus poussée, se manifeste, dans les divers groupes sociaux, la volonté de s'armer des outils intellectuels nécessaires pour comprendre ce qui se passe dans notre milieu et, pour y parvenir, d'avoir accès à l'ensemble de ses ressources éducatives. On peut estimer qu'une telle demande se concentre davantage en d'autres points du système éducatif et qu'elle n'atteint guère l'université que sporadiquement et d'une façon très partielle. Il faut cependant se demander si les modes actuels d'intervention de l'université ne leur confère pas un caractère particulièrement sélectif, qui empêche certaines demandes de lui parvenir et rend difficile, sinon impossible, à certains groupes, le recours aux ressources qui pourraient les aider dans l'interprétation du milieu où ils se trouvent et leur permettre d'introduire dans leur action la rationalité et l'efficacité nécessaires.

Le Comité des objectifs de l'enseignement supérieur a insisté sur la nécessité pour les universités du Québec de s'axer résolument, au cours des prochaines années, sur des objectifs de développement socio-économique et culturel de la collectivité québécoise.(1) Ce à quoi certains ont répliqué que les universités contribuaient depuis longtemps et substantiellement à ce

(1) Cf. pp.17-21.

développement. La question revêt, dans le cadre de cette étude, une importance déterminante. Nous essayerons donc de dégager, dans les pages qui suivent, les éléments d'une réponse à cette question, en ce qui concerne plus particulièrement la partie de la population adulte à laquelle, au Québec, l'université offre ses services.

1.2. Les relations entre l'université et le milieu.

1.2.1. La situation et l'évolution globales de l'éducation des adultes dans les universités.

Une première façon de décrire la situation de l'éducation des adultes dans les universités québécoises est celle suggérée, entre autres, dans le mandat de notre comité. Ce dernier distingue parmi les clientèles adultes:

1-A: les étudiants réguliers à temps partiel;

1-B: les étudiants réguliers à temps complet, qui se situent par ailleurs au-dessus des strates normales d'âges des étudiants universitaires de 1er, 2e et 3e cycles;

2-A: les étudiants inscrits à des cours créditéS des services d'éducation des adultes;

2-B: les étudiants inscrits, dans les services d'éducation des adultes, à des cours qui ne conduisent pas à des crédits, diplômes ou certificats;

3 : les diplômés d'université participant à des activités de perfectionnement.

Cette première catégorisation nous permettra d'analyser l'ampleur du phénomène de l'éducation des adultes à l'université et d'en cerner l'évolution. On notera cependant certains écarts entre les données quantitatives provenant des différentes sources utilisées dans ce rapport. Les services gouvernementaux ont fait jusqu'ici beaucoup moins d'efforts pour contrôler statistiquement ce type d'éducation post-secondaire, que pour évaluer celui des étudiants à temps complet des 2e et 3e cycles, pourtant moins nombreux. Aussi, en raison de la rareté et de la valeur toute relative des statistiques officielles sur l'objet précis qui nous concerne (Statistique - Canada et Conseil des Universités), nous avons tenté de contrôler en partie ces données, en faisant effectuer deux analyses particulières. Il s'agit d'une enquête par questionnaire, administrée à l'automne 1972, grâce au concours de Statistique - Canada, auprès de quelque 3,000 étudiants des services d'éducation des adultes de neuf institutions différentes[1] et d'une analyse systématique de statistiques cueillies directement auprès de chacune des sept universités québécoises et effectuée par le professeur Ruth Parker de l'UQUAM (2).

1. Nous utiliserons, pour référer à cette enquête, le sigle "E.Q. 72".

2. Nous utiliserons pour référer à cette analyse, le signe "ARP".

1. L'ampleur du phénomène

a) Les adultes étudiants réguliers des facultés

Dans l'ensemble des trois cycles universitaires, il y avait au Québec, en 1970-1971, selon les statistiques du Conseil des Universités (voir plus loin le Tableau V) 57,704 étudiants réguliers à temps complet et 55,011 étudiants réguliers à temps partiel. Donc, une ratio temps partiel/temps complet fort importante, c'est-à-dire de 96%. Selon Statistique - Canada, il y avait, toujours en 1970-1971, 89,884 étudiants réguliers dans les universités québécoises, dont 35,976 à temps partiel; la ratio temps partiel/temps complet serait alors de 66% (tableau 1)(1).

Qu'en est-il en fait ? Si nous entendons par étudiants réguliers ceux qui sont inscrits dans les facultés, excluant ainsi les étudiants inscrits à des grades ou diplômes dans les services d'éducation des adultes, on obtient les résultats suivants (voir le Tableau I): 55,477 étudiants réguliers à temps complet et 23,437 étudiants réguliers à temps partiel soit une ratio temps partiel/temps complet de 42%.

1. On trouvera les tableaux numérotés en chiffres arabes, de même que les graphiques, à la fin du paragraphe 1.4.

TABLEAU I

Nombre et pourcentage d'étudiants réguliers à temps partiel, de premier, deuxième et troisième cycles des universités du Québec.

automne 1971

UNIVERSITE	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TEMPS COMPLET / TEMPS PARTIEL		TOTAL
	1er cycle	2e et 3e cycles	1er cycle	2e et 3e cycles	1er cycle	2e et 3e cycles	
Laval	10086 [1]	1106	1648 [1]	818	16%	74%	22%
Sherbrooke	3417	719	1223	2	35.8%	0.3%	29%
Montréal	8627	1711 [4]	2021 [2]	492 [5]	23%	29%	24%
H.E.C.	962	74	786	2	81%	27%	76%
Polytechnique	1569	189	-	195 [5]	0.0%	103%	11%
UQAM	3813	-	2043 [3]	-	53%	-	53%
UQTR	1752	-	3051 [3]	-	174%	-	174%
UQAC	877	-	429 [3]	-	49%	-	49%
CLSR	186	-	1013 [3]	-	355%	-	355%
McGILL [6]	11538	3008	422 [8]	372	3.6%	12.3%	5.4%
S.G.W.U. [7]	5528	195	8279	641	150%	329%	156%
TOTAL	48475	7002	20915	2522	43%	36%	42%
	55477		23437				78914

Notes: 1. Ces chiffres incluent 1244 étudiants inscrits aux programmes de B.A. pour Adultes et de collégial II à l'extérieur de la cité universitaire.

2. Ces chiffres n'incluent pas les étudiants des grandes écoles affiliées de l'Université de Montréal. Sont exclus 1347 étudiants à temps partiel et 10 étudiants à temps complet inscrits au Service d'Education permanente, surtout dans des programmes de certificat.

3. Automne 1970 seulement. Les étudiants du programme de B.A. pour adultes, programme rattaché au Service d'Education permanente, ont été exclus.

4. Ne sont pas inclus les étudiants des grandes écoles affiliées.

5. Ne sont pas inclus les étudiants en rédaction de thèse au nombre de 1591 à l'Université de Montréal, 13 aux H.E.C. et 26 en Polytechnique.

6. Ne sont pas inclus les étudiants qui ne sont pas en résidence ainsi que les internes, les résidents et les fellows de la Faculté de Médecine.

7. Source Statistiques Canada - Inscriptions à temps partiel aux cours universitaires avec crédit, session régulière, hiver 1970-71. (niveau collégial inclus) Tableaux 6A et 6B.

8. Sont exclus 2656 étudiants inscrits à des certificats et diplôme de 1er cycle.

Sources: Laval: Statistiques 1970-1971, No. 8, Bureau du registraire, Université Laval, au 1er décembre 1970.

Sherbrooke: Statistiques 1970-1971, 1er décembre 1970, Bureau du registraire, Université de Sherbrooke.

Montréal, HEC, et Polytechnique: Statistiques 1970-1971, 1er décembre 1970, Bureau du registraire, Université de Montréal.

Nous verrons plus loin que cet écart entre les statistiques présentées ici et celles du Conseil des Universités s'explique par l'exclusion que nous avons faite, au tableau I, des étudiants réguliers inscrits dans les services d'éducation des adultes.

Ces dernières données, plus sures, nous permettent déjà de noter l'importance des inscriptions à temps partiel à l'intérieur même des facultés universitaires: pour cinq étudiants à temps complet, on constate deux étudiants à temps partiel(1).

---

1. Cette ratio temps partiel/temps complet varie beaucoup d'une université à l'autre. L'Université du Québec, l'Université Sir George Williams et l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales se situent au-dessus de la moyenne générale. L'Université McGill et l'Ecole Polytechnique ont les pourcentages les plus faibles. Les politiques d'intégration des étudiants adultes à Sir George Williams et à l'Université du Québec expliquent en partie ces résultats, sauf la situation des Hautes Etudes Commerciales et, bien qu'avec une ratio temps partiel/temps complet moindre (environ 20%), des Universités Laval, de Montréal et de Sherbrooke.

La comparaison entre le premier et les deux autres cycles de l'enseignement supérieur est révélatrice: sauf à l'Université du Québec, qui en 1970-1971 n'avait pratiquement pas de programmes de 2e et 3e cycles, à l'Université de Sherbrooke et à l'Ecole des H.E.C., dans les autres institutions, la proportion des étudiants à temps partiel au niveau des 2e et 3e cycles est beaucoup plus élevée qu'au premier cycle.

On doit donc constater qu'est en voie d'éclater le modèle classique de la population étudiante, c'est-à-dire celle de jeunes qui, issus du niveau scolaire pré-universitaire, s'inscrivent immédiatement à temps complet dans les facultés. Cette clientèle-type constitue désormais moins de 70% des seuls étudiants universitaires réguliers.

L'admission de plus en plus courante d'étudiants "adultes" inscrits à temps complet dans les facultés vient renforcer cette nouvelle image de la clientèle universitaire que les faits notés

plus haut nous imposent(1).

Comment établir, parmi ces étudiants adultes, le nombre de ceux qui étudient à temps complet? En théorie, on pourrait, à partir de l'âge des étudiants, établir le nombre de personnes qui reviennent aux études à temps complet après un certain nombre d'années passées en dehors des institutions d'enseignement.

Cependant, les statistiques sont difficilement comparables d'une université à l'autre, qui regroupent leurs données différemment. De plus, on

1. Certaines universités permettent aux étudiants qui ont 23, 24 ou 25 ans et possèdent un minimum de deux ans d'expérience jugée pertinente, de s'inscrire dans les facultés universitaires sans être détenteurs d'un diplôme d'enseignement collégial ou de son équivalent. Ce sont l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec et l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales. A l'Université de Montréal les étudiants doivent satisfaire en plus aux conditions particulières d'admission aux programmes dans lesquels ils veulent être admis. A l'Université Laval qui a créé un organisme particulier pour assurer l'admission des adultes dans les facultés, la plupart des étudiants auront à suivre de six à dix cours de niveau CEGEP avant d'être admis. L'Université Sir George Williams, par ailleurs, offre depuis 1971-72, un "Mature Student Qualifying Program" aux étudiants de 21 ans et plus, afin de les préparer à entrer dans les programmes réguliers. En 1971-72, ce programme, offert le soir, comptait 932 étudiants.

ne distingue pas, relativement à l'âge, les étudiants des 2e et 3e cycles de ceux du premier cycle. Il devient donc difficile de déterminer avec précision combien de personnes ont choisi de revenir dans les universités à temps complet. Une enquête spéciale devrait être menée à cette fin pour identifier clairement les effets des clauses spéciales d'admission pour les adultes.

En 1969-1970, à l'Université Laval[1], par exemple, 13% des étudiants du 1er cycle avaient 29 ans ou plus. Peut-être faut-il relier à cette donnée le pourcentage significatif d'étudiants à temps complet qui possèdent trois années et plus d'expérience sur le marché du travail. A l'UQUAM en 1970-1971, il y en avait 16% (2).

1. Source: Service de la statistique de l'Université Laval, p. 7.

2. Les étudiants de l'UQUAM en 1970-1971: caractéristiques et orientations, Bureau d'Etude, UQUAM, mai 1972.

   Signalons toutefois que dans l'ensemble des universités canadiennes en 1969, 16% des étudiants inscrits au 1er cycle étaient âgés de plus de 22 ans et 3.7% de plus de 29 ans; pour les 2e et 3e cycles, la proportion des étudiants à temps complet de plus de 29 ans est de 21% (Source: Statistiques Canada, Taux de participation dans l'éducation, 1968-1969, No 81-552, Ottawa 1972, tableau 42).

Il ne fait donc pas de doute, même si nous ne pouvons pas citer de chiffres précis, qu'un nombre important des étudiants à temps complet ont déjà interrompu leurs études avant de s'inscrire dans les universités. Aussi, le nombre réel des étudiants réguliers adultes, c'est-à-dire de ceux qui étudient à temps partiel ou qui ont déjà eu une expérience du travail, doit être de plus de 25,000, et équivaloir à près de la moitié de celui des étudiants réguliers jeunes et à temps complet. A ce nombre il faut ajouter celui des adultes inscrits dans les services dits d'éducation des adultes ou permanente.

b) Les étudiants des services d'éducation des adultes

Sauf à l'Université Sir George Williams où les étudiants sont en général, intégrés aux programmes réguliers, les universités offrent divers programmes ou cours créditées en dehors des programmes réguliers des facultés. Le plus souvent, ces cours sont créditées en vue de l'obtention d'un certificat, d'un diplôme d'enseignement supérieur, d'un B.A. pour adultes, d'un baccalauréat par accumulation de crédits ou par addition de trois certificats, etc.

TABLEAU II

Année scolaire 1970-71

Tableau récapitulatif: Pourcentage des étudiants à temps partiel et pourcentage des étudiants inscrits aux services de l'Education permanente dans les universités du Québec.

UNIVERSITE	Etudiants réguliers						No.étud. SEA	Total étud.	% T.P. et éduc. perm.
	% T.P. 1er cycle	% T.P. 2e, 3e cycles	% T.P. Total	No. T.C.	No. T.P.	No. Total			
Laval	14.0%	42.5% [1]	18.1%	11192	2466	13658	5338	18996	41.1%
Sherbrooke	31.9%	.3%	22.8%	4136	1223	5359	590	5949	30.5%
Montréal	18.9% [2]	22.6% [2]	19.6% [2]	10338	2513 [2]	12851 [2]	3761 [3]	16612 [3]	37.7% [3]
H.E.C.	45.0%	0% [2]	43.1% [2]	1036	786 [2]	1822 [2]	5808	7630	86.4%
Polytechnique	0%	50.8% [2]	10.0% [2]	1758	195 [2]	1953 [4]	1207 [4]	3160	44.4%
UQAM	35.5%	0%	35.2%	3757	2043	5800	5062	10862	61.4%
UQAC	32.8%	0%	32.2%	906	429	1335	749	2084	56.5%
UQTR	63.5%	0%	62.2%	1858	3051	4909	582	5491	66.1%
CEUR	76.8%	--	76.8%	306	1013	1319	340	1659	81.6%
McGILL	3.5%	11.0%	5.2%	14546	794	15340	7240 [5]	22580	35.6% [5]
S.G.W.	60% [6]	76% --	61%	5723	8920	14643	-	14643	61%
TOTAL			29.6%	55556	23433	78989	30677	109666	49.3%
			T.partiel T.complet 42.3%						% T.partiel T.complet 97.4%

Notes:

1/ Les étudiants gradués en rédaction de thèse y sont inclus.

2/ Source: statistiques 1970-1971; 11/12/70 bureau du registraire, Université de Montréal les étudiants gradués en rédaction de thèse ont été exclus, de même que les 1427 étudiants inscrits à des certificats du SEP.

3/ Le nombre d'inscriptions à l'Education Permanente étaient de 2075 à l'automne 1970 et de 2752 à l'hiver 1970. Le chiffre 2414 est une moyenne de ces deux chiffres. Ceci évite de compter deux fois les étudiants qui auraient été inscrits aux deux sessions; à cela il faut ajouter les 1342 inscriptions aux certificats du SEP.

4/ Chiffre donné à la page 14 du volume Statistiques 1970-1971, Université de Montréal.

5/ 14478 étudiants-cours; nous avons calculé, à partir de données sur le nombre de cours par étudiant du SEA de McGill, (EQ72), 2 inscriptions-cours par étudiants, soit hypothétiquement 7239 étudiants.

6/ Sources:
- Tableau I.
- rapport annuel 70-71 de l'Université du Québec.
- rapport annuel 70-71 de l'Université McGill.
- statistiques no. 8 et 9, bureau du registraire, Université Laval.
- statistiques des SEA, de l'Université de Montréal, des H.E.C., et de l'Ecole Polytechnique.

Une deuxième catégorie d'étudiants des services d'éducation d'adultes est celle de ceux qui s'inscrivent à des cours non créditès. Lors de l'enquête que nous avons menée auprès des étudiants de ces services, 10% s'étaient inscrits à des cours ne conduisant pas à des crédits, mais deux fois plus, soit 20.8%, affirment ne pas suivre les cours pour les crédits qu'ils peuvent offrir. Cela confirme les données que nous possédons sur chacune des universités: la proportion des cours non créditès était, en 1970, de 10.5% à l'Université de Montréal, de 14.8% à l'UQUAM, de 9.7% à l'Université McG ill. La même enquête révèle que près de 30% de la clientèle des services de l'éducation des adultes sont inscrits à des cours conduisant à des certificats d'une association professionnelle (par exemple, R.I.A., C.G.A., etc). Les statistiques officielles notent qu'en 1970-71, seulement au Québec, 6,750 étudiants adultes se classaient dans cette catégorie.

Si on se réfère donc au tableau II, les 30,677 étudiants des services de l'éducation des adultes se répartissent de la manière suivante:

entre 10% et 20% sont inscrits à des cours non-créditées; entre 20% et 30% à des programmes reliés directement à une association professionnelle; la majorité, soit entre 50% et 70% à des cours conduisant à des crédits, certificats, diplômes ou grades universitaires.

c) Le perfectionnement

Nous reviendrons plus loin sur cette nouvelle fonction éducative des universités qu'est le perfectionnement des professionnels faisant suite à une première formation. Notons simplement qu'une partie des étudiants inscrits à des cours créditées ont déjà un diplôme universitaire. 40.2% des étudiants adultes inscrits au Center for Continuying Education de McGill et 11% des étudiants du S.E.P. de l'Université de Montréal ont 16 ans et plus de scolarité (tableau 5). Il y a aussi les nombreuses activités de perfectionnement des maîtres qui constituent près du tiers des activités des services d'éducation des adultes.

Toutes ces activités de perfectionnement, cependant, sont déjà consignées dans les statistiques

présentées antérieurement. Il faut y ajouter les activités de l'Ecole Nationale d'Administration Publique auprès de la Fonction publique québécoise et les services d'éducation continue des facultés de médecine. Il est impossible actuellement de mesurer le nombre des participants à ce genre d'activités de perfectionnement ultérieur dans les universités québécoises. Par conséquent, les chiffres présentés au tableau II sur l'éducation des adultes, plus particulièrement sur les étudiants des services d'éducation des adultes, se situent nettement en-deça de la réalité.

En dépit, donc, de l'absence de chiffres sur les adultes à temps complet dans les facultés et sur les participants à certains types d'activités de perfectionnement professionnel, on peut déjà constater que 29.6% des étudiants réguliers dans les facultés sont inscrits à temps partiel et que, dans l'ensemble des universités, incluant les services d'éducation des adultes, la moitié de la population est composée de ce qu'on est convenu d'appeler des étudiants adultes. Le présent rapport porte donc sur

plus de 50% de la clientèle universitaire. Ce fait surprenant est-il un phénomène récent?

2. L'évolution de ce phénomène.

Le tableau III donne une première indication sur l'évolution du phénomène. A peine digne de mention, en 1951, la catégorie d'étudiants réguliers à temps partiel réunit, pour l'ensemble des trois cycles, plus de 100,000 étudiants en 1968-69, et ce chiffre ne cesse de s'accroître à un rythme de plus de 20% par année, donc plus élevé que le taux d'augmentation du nombre d'étudiants à temps complet. David Stager, économiste de l'Université de Toronto, a élaboré une série chronologique plus longue confirmant cette évolution du rapport temps partiel/temps complet dans les sessions régulières des universités canadiennes (Tableau IV). Après une phase de faible croissance, de 1925 à 1949-50 (de 1532 étudiants à 3522), on assiste après 1950 à une augmentation des plus rapides, qui à quelques chiffres près, confirment les données de l'AUCC citées plus haut.

TABLEAU III

Inscriptions des étudiants réguliers à temps complet et à temps partiel au Canada, 1951-1972

1950-52	Temps complet Nombre	% augmentation	Temps partiel Nombre	augmentation %
1950-52	63,499		4,133	..
1962-63	141,386		44,048	
1967-68	261,207		98,983	
1968-69	270,093	3.4%	104,101	5.2%
1969-70	300,161	11.1%	125,266	26.3%
1970-71	309,484	3.1%	156,844(1)	26%
1971-72	324,307	4.8%	155,235(2)	-

Source:

1951-1970, Affaires Universitaires, novembre 71.
1970-1972, Statistique Canada, Statistique d'enseignement, 1972-73 cat. no. 81-220, tableau 9.

1) Statistique Canada, inscription d'automne, 1970-71, cat. no. 81-204, tableau 6B.
2) Statistique Canada, Bulletin de service, cat. no. 81-001, vol. 1, no. 8.

Au Québec, cette évolution des étudiants réguliers à temps partiel des trois cycles universitaires est plus récente, ce qui explique qu'elle a dû se faire de façon plus téléscopée durant ces dernières années. Le tableau V, tiré d'un document officiel du Conseil des universités, indique en effet un rattrapage rapide des universités québécoises francophones dont le nombre d'étudiants à temps partiel de 1964-65 à 1970-71, se serait multiplié par 7 (1).

Ce tableau et le graphique qui l'accompagne (graphique 1) montrent que la ratio temps partiel/temps complet pour l'ensemble des universités atteint maintenant 96%, sans qu'elle se soit substantiellement modifiée dans les institutions anglophones. Dans ces dernières, l'Université Sir George Williams maintient une ratio très forte, contrairement à ce qui se passe aux universités McGill et Bishop's. La création des constituantes

---

1. Il y a certes entre ces données et celles sur lesquelles nous nous sommes basés dans la section précédente, des écarts marqués qui, comme nous l'avons souligné, s'expliquent par l'inclusion dans la catégorie d'étudiants réguliers de ceux qui postulent des crédits, diplômes ou certificats dans le cadre des services d'éducation des adultes.

TABLEAU V

Les étudiants réguliers dans les universités québécoises.

Etudiants réguliers temps complet:	1962-63	1964-65	1970-71	
- Universités anglophones (SGW, McGill, Bishop)	11,727	15,352	21,548	1
- Universités francophones	12,904	15,468	36,156	
Total	24,631	30,820	57,704	
Etudiants réguliers temps partiel:				
- Universités anglophones	-	9,217	16,509	2
- Universités francophones	-	5,182	38,501	
Total	-	14,399	55,010	
Ratio temps partiel - temps complet:				
- Universités anglophones	-	60%	76%	$\frac{2}{1}$
- Universités francophones	-	33%	106.5%	
Total	-	47%	96%	

Source:

Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, cahier 1, l'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec, Conseil des universités, Québec, le 15 juillet 1972, pp. 22-24.

de l'Université du Québec a pesé d'un poids déterminant dans cette évolution récente des clientèles adultes, comme le montrent le tableau II et les graphiques 1 et 2 (1).

L'étude de l'évolution particulière des Universités Laval et de Montréal, des Hautes-Etudes Commerciales et de l'Ecole Polytechnique, révèle comme on peut le voir aux graphiques 2 et 3, une tendance similaire: à partir de 68-69, on assiste à Laval à un fléchissement et à Montréal à un plafonnement de la courbe d'étudiants réguliers à temps complet. On constate par ailleurs, une augmentation du nombre d'étudiants adultes et du pourcentage de ces étudiants sur la

---

1. Donnons deux autres indications de cette évolution des catégories d'étudiants universitaires. Le professeur Stager, à partir du tableau IV, conclut que les inscriptions du 1er cycle à la session d'automne au Canada se sont accrues de 170% depuis 1962-63 alors que les inscriptions à temps complet n'ont augmenté que de 82%; de même la Canadian Association of Graduate Schools publiait récemment un rapport indiquant que les inscriptions aux 2e et 3e cycles de 1970-71 à 1971-72 se sont accrues de 17% pour le temps partiel et d'à peine 2.3% chez les étudiants à temps complet.

   Cf. Affaires universitaires, janvier 1973, p. 12.

population totale. On remarquera aussi les fluctuations causées par l'arrivée subite du perfectionnement des maîtres en 69-70, les transferts qui s'en suivent de masses d'étudiants des services d'éducation des adultes de l'Université Laval et de l'Université du Québec vers les "facultés" de cette dernière institution au titre d'étudiants réguliers à temps partiel.

Est-il possible de faire des projections en la matière pour les universités québécoises ? La tendance manifestée ces dernières années va-t-elle se maintenir ? Le professeur Stager[1] fait une revue des travaux portant sur la projection des clientèles universitaires à temps partiel. Il conclut qu'en 1980-81 l'équivalent plein temps des étudiants réguliers à temps partiel[2] constituera 39% des étudiants réguliers du 1er cycle au Canada.

---

1. Voir son article "Economics of Continuying Education" dans the University in Canadian Higher Education in the '70, edited by Sylvia Austry, Conseil économique du Canada, mai 1972, pages 265-290.

2. Deux étudiants à temps partiel équivalent pour lui à un étudiant à temps plein.

On sait (cf. tableau 2) que le nombre d'étudiants à temps complet de l'Université du Québec ne s'est accru que de 40.5% de 1969-70 à 71-72, alors que le nombre des étudiants à temps partiel a augmenté de 86%, pour constituer maintenant une ratio temps partiel/temps complet de 136% en 1971-72 par rapport à une ratio de 102% en 1969-70. Il est toutefois difficile de soutenir que cette évolution rapide va se maintenir[1]. On ne peut prévoir l'évolution des clientèles universitaires sans tenir compte des politiques universitaires qui seront mises en place. Aussi, partant des chiffres cités plus haut et en supposant un élargissement des politiques d'admission d'étudiants réguliers à temps partiel dans les universités québécoises, nous pouvons conclure qu'en raison de la phase de rattrapage où se trouvent présentement les universités francophones du Québec (tableaux I et V), les étudiants réguliers à temps partiel constituant actuellement plus de 42% des étudiants à temps complet et 29.6% de l'ensemble des étudiants réguliers, vont s'accroître à un

---

1. L'Université Sir George Williams (tableau 3) par exemple, dans ses prévisions faites au Conseil des Universités, suggère en s'en tenant aux premier, deuxième et troisième cycles (excluant donc, en 1971-72, les étudiants de niveau collégial qui de toute façon seront transférés dans les CEGEP), que la clientèle temps partiel de 71-72 à 75-76 va diminuer de 40% et la ratio temps partiel/temps complet va passer de 320% à 139%.

rythme plus rapide que les étudiants à temps complet, sans toutefois dépasser largement ceux-ci tout au moins dans un avenir rapproché.

Il est plus difficile de faire des prévisions sur les clientèles des services d'éducation des adultes en raison de leur caractère très hétéroclite. On sait, par exemple, que le B.A. pour adultes est en voie d'extinction rapide et on peut s'attendre à une récession des programmes de perfectionnement des maîtres, du moins tels que présentement organisés. Par ailleurs, si l'on se fie aux données présentées plus loin à propos des différentes fonctions de l'université, il serait normal de s'attendre à une augmentation des nouvelles formes d'intervention de ces services d'éducation des adultes dans les domaines du perfectionnement professionnel, de la promotion sociale et de l'évaluation de l'apprentissage informel.

Conclusion.

Cette analyse de l'éducation des adultes dans les universités québécoises, effectuée à partir des catégories administratives, nous a permis de cerner l'ampleur de ce phénomène et de donner certaines indications sur son évolution. On voit déjà, cependant, que cette catégorisation du problème maintient des coupures artificielles qui nous empêchent de pousser plus avant l'analyse.

Ainsi, la politique du Ministère de l'Education qui accorde une subvention pour tout étudiant régulier, proportionnellement au nombre de cours qu'il prend ou aux frais de scolarité qu'il verse, aura certainement pour effet d'accélérer la tendance à créditer les cours des services d'éducation des adultes, sans toutefois commander une modification des fonctions exercées. En effet, les adultes qui participent à des activités de promotion culturelle sont identifiés comme inscrits à des cours non créditées dans telle université et à des cours créditées dans telle autre où l'on pratique une politique d'intégration. La catégorie d'étudiants réguliers à temps partiel recouvre aussi des

réalités très différentes: par exemple, il peut s'agir de formation initiale tant des jeunes provenant des CEGEP que des adultes en instance de changer de profession, ou de formation ultérieure d'individus qui exercent déjà une profession mais reviennent de façon intermittente à l'université à des fins de perfectionnement. De même, la catégorie "cours non-créditès" peut aussi bien recouvrir des activités de diffusion de la "culture cultivée",que des interventions de formation directement reliées aux besoins d'une association volontaire, d'un syndicat ou d'une organisation industrielle.

En fait, ces distinctions administratives nous empêchent de voir les modifications en cours des rapports université-milieu qu'est en train d'introduire l'éducation des adultes dans les institutions québécoises. Se trouvent ainsi dissimulés les nouveaux types de demandes faites à l'université et en, conséquence, l'émergence soit de nouvelles fonctions, soit de nouvelles manières d'exercer certaines fonctions habituelles.

Ainsi, derrière ce concept "général" de l'éducation des adultes, qui recouvre un secteur important puisqu'il s'agit de plus de 50% de ceux qui utilisent les ressources universitaires québécoises, proportion d'ailleurs en croissance certaine, il faut voir une réalité beaucoup plus différenciée.

A travers l'éducation des adultes, en effet, les universités tendent à exercer diverses fonctions à l'égard de la collectivité québécoise.

TABLEAU IV

(Tiré de l'article de D.A.A. Stager, Economic of Continuing Education in the universities, in Canadian Higher Education in the Seventies, C.E.C., mai 72, p.270)

INSCRIPTION[1] DES ETUDIANTS REGULIERS[2] A TEMPS PARTIEL DE NIVEAU POST-SECONDAIRE AU CANADA DE 1925 A 1970

Année	Session régulière d'automne				Session d'été				Correspondance		Total			
	1e cycle		2e et 3e cycles		1e cycle		2e et 3e cycles				1e cycle		2e et 3e cycles	
	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		%		%		%		%		%		%		%
1925/26							3,455	n.d.			4,997		n.d.	
1928/29	1,288	51	244	27			4,535	47			6,380	52	435	23
1931/32	1,919	64	361	22							7,064	45	558	18
1934/35											6,036	38	613	21
1937/38											10,865	40	544	28
1940/41											10,242	53	514	29
1943/44											14,454	51	1,012	47
1946/47											28,973	44	1,124	30
					1e cycle	Femmes	2e et 3e cycles	Femmes						
						%		%		%				
1949/50	3,290	40	232	43	20,633	44	716			16	23,923	46	948	23
1952/53	5,606	37	1,418	19	24,385	42	1,048			30	29,991	43	2,466	24
1957/58	16,937		n.d.		16,836	n.d.			3,720	n.d.	38,176		n.d.	
1957/58	31,236		n.d.		37,676	n.d.			6,264	n.d.	75,176		n.d.	
1960/61					33,873	n.d.			6,703	53	97,619		n.d.	
1963/64	50,545	39	6,498	17			3,794	27	6,191	55	157,890	46	13,905	24
1966/67	75,703	43	10,111	23	75,996	48	7,682	21	5,594	51	204,654	46	21,401	25
1969/70	103,391	44	13,719	24	95,669	47								

(1) Il s'agit du nombre d'étudiants, non des inscriptions-cours, sauf pour 1956/57 et 1961/62.

(2) Cela inclut, à partir de 1957, des certificats et diplômes.

1.2.2. Les fonctions réelles de l'université en éducation des adultes au sein de la société québécoise.

Le modèle jusqu'à maintenant prédominant d'accessibilité des ressources universitaires au Québec était de l'ordre d'une formation à plein temps donnant accès à une certification permettant d'exercer une profession. L'évolution de l'éducation des adultes dans nos universités montre que, non seulement cette fonction de formation professionnelle initiale se modifie, mais aussi qu'à cette fonction prédominante s'en ajoute d'autres de plus en plus importantes: la formation professionnelle ultérieure ou le perfectionnement, la promotion collective, la promotion culturelle et de nouveaux modes de formation préparatoire à l'université régulière.

Il faut voir dans ces fonctions un éventail des types théoriquement possibles d'action des universités plutôt qu'un inventaire des fonctions réelles plus ou moins développées, telle qu'elles se présentent dans le Québec d'aujourd'hui.

1. La formation professionnelle initiale

La formation professionnelle initiale, ou première formation, est celle qui permet, par le diplôme qui la couronne, d'accéder à une occupation, qu'il s'agisse de la première profession d'un individu, ou d'une nouvelle occupation qui exige, en raison d'une conversion professionnelle, un retour à l'éducation

formelle.(1)

2. La formation professionnelle ultérieure ou perfectionnement professionnel.

Le perfectionnement vise à assurer un développement de la compétence par des activités intermittentes qui peuvent se distribuer tout au long d'une carrière.

3. Le perfectionnement des maîtres.

Bien que faisant en réalité partie de la catégorie précédente, cette fonction nous paraît devoir faire l'objet d'un traitement particulier, en raison de son importance numérique dans les universités du Québec depuis 1968-1969.

4. La promotion collective.

La promotion collective est une formation reliée à l'exercice de responsabilités ou à l'action sociale dans les corps intermédiaires, les comités de citoyens, les syndicats, les coopératives, etc. Il s'agit d'un rôle de support, en matière de for-

---

(1) Dans le cadre de cette étude, il y a lieu de distinguer trois types de formation professionnelle initiale:

1) l'extension de la formation professionnelle régulière à plein temps à des candidats qui, provenant du marché du travail, s'inscrivent directement dans les facultés ou suivent les cours des facultés dans le cadre des services d'éducation des adultes;
2) la formation professionnelle para-universitaire conduisant à un certificat d'une association professionnelle (RIA, CGA, etc.);
3) la formation professionnelle inter-facultés permettant l'obtention d'un grade de premier cycle, par l'accumulation de trois certificats distincts, de tels programmes favorisant le caractère multidisciplinaire de la formation professionnelle.

mation, à l'action de développement de ces organisations et donc à la "promotion collective" de la majorité populaire dont elles véhiculent les besoins et les intérêts.

5. La promotion culturelle.

Les universités exercent cette fonction, soit en organisant des activités de large diffusion du savoir universitaire, soit en permettant en dehors de leur clientèle régulière l'accès à leurs ressources, à des fins non professionnelles, soit enfin en intervenant directement dans la vie culturelle du milieu environnant, pour y exercer, par des débats, des séminaires, des colloques, etc., une fonction d'information scientifique et d'analyse critique dans l'actualité régionale et nationale.

6. La formation préparatoire à l'université régulière.

Il s'agit ici du rôle que les universités ont assuré plus largement naguère, avec le baccalauréat pour adultes. Nous verrons que cette fonction a subi récemment d'importantes mutations.

Les structures administratives et la catégorisation statistique de nos universités marquent un retard particulier sur les articulations présentes du phénomène de l'éducation des adultes. Ce retard nous oblige à aborder indirectement d'abord l'analyse de ces fonctions. Nous examinerons, en premier lieu, la répartition des étudiants adultes selon les disciplines ou les aires d'intervention, et en second lieu, selon leur appartenance sociale.

Ce n'est qu'ensuite, en nous appuyant sur certaines données complémentaires, que nous pourrons dresser un tableau synthétique des fonctions définies plus haut.

1.2.2.1. L'éducation universitaire des adultes selon les disciplines ou aires d'intervention.

1.2.2.1.1. Deux secteurs prédominants: le perfectionnement des maîtres et l'administration.

Les statistiques sur les étudiants réguliers à temps partiel (cf. le tableau VI) et sur la clientèle des services d'éducation des adultes (cf. le tableau VII) révèlent une même prédominance, premièrement du perfectionnement des maîtres et deuxièmement de la formation en économie et en administration.

Parmi la clientèle dite régulière, nous constatons d'abord (cf. le tableau VI) qu'au moins 40% des étudiants à temps partiel se retrouvent dans des programmes en sciences de l'éducation, sauf à Sir George William, à McGill et à l'UQAM.

Dans ce dernier cas, la faible proportion de 29.2% s'explique, d'une part, par le pourcentage de maîtres en perfectionnement inscrits en arts et lettres, en sciences humaines et en sciences physiques et, d'autre part, par les quelque 8,300 étudiants-cours répartis dans les programmes de perfectionnement des maîtres du service d'éducation permanente de cette institution.

Tableau VI. Répartition des étudiants à temps partiel et à temps complet inscrits aux programmes réguliers du premier cycle des universités du Québec selon la discipline académique. Automne-hiver 1970-1971.

UNIVERSITES	Education	Economie Administr.	Sciences sociales	Arts et Lettres	Sciences	Autres	Total
Laval - T.C.	11.3%	5.5%	18.7%	31.5%	31.6%	1.3%	99.9%
T.P.	48.2%	2.3%	3.3%	40.4%	6.8%	.6%	103.6%(3)
Total	18.1%	4.9%	15.7%	32.9%	27.3%	1.2%	100.1%
Sherbrooke. T.C.	12.6%	16.2%	23.4%	9.6%	38.3%	-	100.1%
T.P.	38.9%	37.0%	2.8%	19.8%	1.4%	-	99.9%
Total	20.9%	22.9%	16.8%	12.9%	26.4%	-	99.9%
Montréal T.C.	5.7%	10.0%	21.2%	12.5%	50.7%	-	100.1%
(1) T.P.	46.9%	28.0%	1.3%	10.0%	13.7%	-	99.9%
Total	14.0%	13.7%	17.2%	11.9%	43.2%	-	100.0%
UQAM - T.C.	16.7%	9.5%	31.1%	26.9%	15.7%	-	99.9%
T.P.	29.2%	14.7%	24.5%	21.0%	10.6%	-	100.0%
Total	20.7%	11.3%	28.2%	26.1%	13.7%	-	100.0%
UQTR - T.C.	25.6%	20.3%	36.7%	-	17.4%	-	100.0%
T.P.	44.3%	23.0%	15.1%	6.0%	11.6%	-	100.0%
Total	37.7%	22.0%	22.7%	3.9%	13.7%	-	100.0%
UQAC - T.C.	29.6%	17.8%	20.2%	4.1%	28.3%	-	100.0%
T.P.	59.4%	9.8%	18.9%	5.8%	6.1%	-	100.0%
Total	39.4%	15.2%	19.7%	4.7%	21.0%	-	100.0%
CEUR - T.C.	15.3%	8.8%	32.7%	16.7%	26.5%	-	100.0%
T.P.	67.2%	12.6%	5.3%	11.0%	3.9%	-	100.0%
Total	55.7%	11.7%	11.5%	12.3%	8.8%	-	100.0%
SGWU - T.C.	.9%	15.7%	23.7%	32.4%	24.5%	2.7%	99.9%
(2) T.P.	1.3%	20.4%	16.1%	36.1%	25.3%	.7%	99.9%
Total	.9%	16.3%	23.0%	32.7%	24.6%	2.5%	99.8%
McGill - T.C.	12.7%	4.4%		32.4%	50.5%	-	100.0%
T.P.	1.4%	2.4%		96.1%		-	99.9%
Total	12.3%	4.3%		33.4%		-	100.0%

Notes: (1) Sont inclus ici les 1347 étudiants temps partiel et 10 étudiants temps plein des certificats du S.E.P.

(2) Ces chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants-cours plutôt que sur le nombre d'étudiants. Ceci ne devrait pas changer la répartition des étudiants selon la discipline à moins que la moyenne de cours pris par étudiant varie beaucoup selon la discipline.

(3) Le total est plus que 100% à cause de doubles inscriptions.

Source: Voir tableau I.

TABLEAU VII

Nombre d'étudiants-cours suivis dans les S.E.A. dans certaines des universités du Québec, 1er cycle, selon la discipline académique, et selon qu'ils sont créditée ou non. Automne-Hiver 1970-71 et Eté 1971.

Université	Education	Economie Administr.	Sciences Sociales	Arts et Lettres	Sciences	Autres	Total
Laval - Aut-Hiv							
crédités	--	--	--	--	787	--	--
non-crédités	488	1783	159	1262	859	--	4551
Eté							
crédités	--	--	--	--	--	--	--
non-crédités	238	--	--	1093	87	21	1441
Total							
crédités	--	--	--	--	787	--	--
non-crédités	726	1783	159	2357	946	21	5992
% non-crédités	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	54.6%	100.0%	88.4%
Montréal - Aut-Hiv							
crédités	1317	21210[1/]	1362	672	899	2638	28098
non-crédités	56	21	678	1885	230	95	2965
Eté							
crédités	948	1/	355	140	80	961	2484
non-crédités	--	--	--	630	--	--	630
Total							
crédités	2265	21210[1/]	1717	812	979	3599	30582
non-crédités	56	21	678	2515	230	95	3595
% non-crédités	.4%	.1%	33.2%	73.7%	20.4%	3.5%	9.5%
UQAM - Aut-hiv							
crédités	9307	--	--	3616	--	--	11923
non-crédités	--	1403	598	529	150	--	2680
Eté							
crédités	2994	--	--	531	--	--	3525
non-crédités	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Total							
crédités	11301	--	--	4147	--	--	15448
% non-crédités (aut-hiv seulement)	0%	100%	100%	12.8%	100%	--	18.1
McGill - Aut-hiv[2/]							
crédités	725	6372	36	2714	592	--	10439
non-crédités	70	48	300	811	12	160	1401
2e cycle crédités	--	2037	--	106	495	--	2638
% non-crédités (aut-hiv - 1er cycle seulement)	8.8%	.7%	89.3%	23.0%	2.0%	100.0%	11.

Notes: 1/ voir tableau 3 note 1/
2/ Les statistiques pour l'été ne sont pas disponibles.

Source: Voir tableau 11.

En ajoutant ce nombre aux étudiants réguliers à temps partiel en sciences de l'éducation, on obtient une proportion de plus de 60%, qui rejoint celle de l'ensemble des autres constituantes de l'Université du Québec.

Le clivage, relativement au perfectionnement des maîtres, se fait donc entre les universités francophones et anglophones. Dans ces dernières, entre 1.3 et 1.4% des étudiants réguliers à temps partiel et moins de 8% de la clientèle des services d'éducation des adultes sont dans ce domaine de l'éducation. (1)

Le regroupement des données sur les étudiants réguliers à temps partiel et les étudiants des services d'éducation des adultes nous révèle d'emblée la deuxième priorité concrète de l'éducation des adultes universitaire au Québec: le secteur de l'administration. Déjà, aux Universités de Sherbrooke, de Montréal, Sir George William, à la constituante des Trois-Rivières de l'Université du Québec, plus de 20% des étudiants réguliers à temps partiel sont inscrits dans ce champ d'études. La proportion des inscriptions dans les autres constituantes de l'Université du Québec est plus faible, soit entre 10 et 15%. Cependant, et cela est surtout vrai de l'UQAM, les programmes du soir en administration,

---

(1) Notons que cette catégorie des sciences de l'éducation ne regroupe qu'une partie des maîtres en situation de perfectionnement, qui s'inscrivent aussi à des programmes d'humanités ou des sciences humaines et à des certificats spécialisés des services d'éducation des adultes. Aussi, ce perfectionnement des maîtres, déjà quantitativement prédominant, est même sous-estimé relativement aux autres catégories, dans les chiffres que nous avons dû retenir.

pour étudiants réguliers à temps partiel, sont actuellement en pleine expansion. Cette prédominance du secteur de l'administration est encore plus évidente dans des services d'éducation des adultes. En effet, les adultes en formation dans ce domaine constituent plus de la moitié du nombre total d'étudiants inscrits aux cours des services d'éducation des adultes des Universités de Montréal (y compris les HEC et l'Ecole Polytechnique) et de McGill. Ils forment 30% de la clientèle du service d'éducation des adultes de l'Université Laval, et 9.1% de celle de ce service à l'UQAM.

Outre ces deux secteurs prédominants du perfectionnement des maîtres et de l'administration, un troisième secteur doit être mentionné, bien que de moindre importance: celui des cours culturels non-créditès en sciences sociales, en arts et lettres et en sciences physiques. Ce type d'éducation universitaire des adultes réunit 9% de la clientèle des services d'éducation des adultes à McGill et à l'UQAM, plus de 10% à l'Université de Montréal. Ce secteur se rapporte à une fonction importante qu'on a toujours assignée aux services d'éducation des adultes des universités en Scandinavie, dans les pays de tradition britannique et aux Etats-Unis. On constate, cependant, que sous la forme qu'elle prend actuellement chez-nous, celle de "cours" culturels, cette fonction ne constitue qu'une faible minorité des activités d'éducation des adultes dans les universités québécoises. (1)

---

(1) Le cas de l'Université Laval n'est pas dissemblable malgré les chiffres fournis au tableau VI%, car en 1970-1971 la totalité des cours d'éducation des adultes de cette université était considérés, au point de vue administratif, comme cours non-créditè

1.2.2.1.2. Le "temps partiel", facteur d'accessibilité différenciée selon les champs disciplinaires.

Cette prédominance du perfectionnement des maîtres et de la formation en administration peut faire l'objet d'une autre analyse utile, qui compare, pour chaque discipline, la proportion d'étudiants réguliers à temps partiel et à temps complet au premier cycle. Si on se réfère au tableau VIII, on constate à titre de constante traversant toutes les universités, sauf l'UQAM, que le facteur d'égalité d'accès qu'est l'admission à temps partiel ne joue que pour certaines disciplines. Il se trouve pratiquement bloqué dans les secteurs institutionnalisés selon le modèle d'une forte professionnalisation; c'est le cas du droit, des professions médicales et para-médicales, de l'architecture, du génie, de l'agronomie, du service social, de la psychologie. En sciences physiques comme en sciences humaines, tout comme en arts et lettres, on trouve une certaine ouverture qui se situe toutefois bien en deça des deux secteurs prédominants déjà notés.

Si on compare ces données à celles présentées au tableau VI, on constate que seules l'UQAM, l'UQTR et l'Université Sir George William présentent une répartition semblable des étudiants réguliers temps partiel et temps complet selon la faculté ou discipline. Dans les autres institutions, les étudiants réguliers à temps complet dominent en sciences physiques, en sciences humaines et dans les grandes écoles professionnelles, tandis que les adultes (étu-

TABLEAU VIII

Pourcentage des étudiants réguliers "temps complet" et "temps partiel" de 1er cycle selon la discipline et le type de formation dans 5 universités québécoises, 1970-1971.

Discipline et type de formation	Laval	Sherbrooke	Montréal	UQAM	McGill
Ecoles professionnelles - Médecine - % temps partiel/total	0%	0%	0%	--	0%
Autres prof. méd. % temps partiel/total	0.8%	--	0.1%	--	0%
Architecture % temps partiel/total	0.5%	--	1.5%	--	0%
Génie % temps partiel/total	4.1%	0%	0%	--	0.6%
Droit % temps partiel/total	3.1%	0%	0%	--	0.3%
Service Social % temps partiel/total	1.5%	0%	0%		2.2%
Prof. paramédicales % temps partiel/total	3.8%	--	14.6%	--	3.5%
Agric. - Foresterie % temps partiel/total	2.9%	--	--	--	1.1%
Autres programmes Beaux Arts % temps partiel/total	15.6%	--	19.8%	23.6%	25.8%
Lettres % temps partiel/total	10.5%	33.2%	11.1%	37.4%	
Sciences humaines % temps partiel/total	8.4%	14.8%	3.4%	30.2%	
Sciences % temps partiel/total	15.9%	2.2%	15.0%	26.9%	
Administration % temps partiel/total	8.9%	33.9%	43.0%	45.9%	1.9%
Form. des Maîtres % temps partiel/total	52.1%	61.0%	60.3%	49.0%	0.4%
Psychologie % temps partiel/total	0%	0%	0%		
S.A. pour adultes % temps partiel/total	74.7%	64.3%	100%		--
Autres % temps partiel/total	--	100%	--	--	--
Total % temps partiel/total	20.7%	34.6%	20.1%	35.5%	3.5%

Source: Voir tableau 4 en annexe.

diants réguliers à temps partiel et étudiants des services d'éducation des adultes) se retrouvent avant tout dans les domaines du perfectionnement des enseignants, de la formation ou du perfectionnement en administration et de la diffusion culturelle.

Il faut donc qualifier maintenant notre constatation initiale d'un éclatement du modèle classique d'admission de jeunes à plein temps. Il faut noter aussi l'inaccessibilité, réelle sinon volontaire, des facultés classiques à une clientèle plus diversifiée. Font exception les sciences de l'éducation et l'administration.

1.2.2.2. L'appartenance sociale des groupes d'étudiants adultes.

L'éducation des adultes universitaires permet-elle une plus grande accessibilité des ressources de l'enseignement supérieur à certains milieux sociaux sous-représentés dans la population des étudiants réguliers à temps complet? A quels groupes sociaux servent les divers programmes offerts à la population non-scolaire, ou adulte?

L'analyse comparée des profils des étudiants réguliers à temps complet et des étudiants réguliers à temps partiel confirme l'hypothèse que l'"admission à temps partiel" est un facteur de démocratisation. Le tableau IX présente une synthèse de trois études sur l'occupation, la scolarité et le revenu des parents des étudiants de l'Université de Montréal et de l'UQAM. Il s'en dégage

TABLEAU IX Quelques caractéristiques socio-économiques des parents des étudiants inscrits à l'Université du Québec à Montréal, 1970-1971 et à l'Université de Montréal 1962 et 1969.

Caractéristiques socio-économiques	Université du Québec à Montréal				Université de Montréal	
	Etudiants réguliers		Etudiants du S.E.A.		Etudiants réguliers	
	T.C.	T.P.	B.A.	Perf. des M.	1962	1969
Occupation du père						
strate supérieure 1/	23%	15%	10%	17%	22%	23%
strate moyenne	38%	35%	28%	30%	35%	34%
strate ouvrière	39%	50%	62%	53%	38%	43%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Scolarité du père						
moins de 8 années	30%	42%	61%	47%	38%	33%
8 à 11 années	32%	27%	17%	31%	29%	29%
11 années et plus	37%	27%	18%	18%	18%	37%
indéterminé	2%	4%	3%	5%	4%	
Total	101%	100%	99%	101%	99%	99%
Revenu des parents					U.M. - 1962	
moins de $7,000	45%	60%	61%	62	moins de $6,000	56%
$7,000 à 10999	18%	24%	33%	22%	$6,000 à $9,999	19%
$11000 et plus	24%	16%	6%	15%	plus de $10,000	25%
revenu moyen	$8,762	$7,181	N.d.	$6,579	$5,860	
					revenu moyen rétabli (1971):	$8,790

Notes: 1/ La strate supérieure inclut les professionnels et les gérants (administrateurs et propriétaires); la strate moyenne inclut les semi-professionnels, les petits commerçants et les petits administrateurs, les employés de bureau, les vendeurs et les représentants; la strate ouvrière inclut les techniciens, les ouvriers spécialisés, semi-spécialisés, ainsi que les journaliers. Pour plus de détails sur l'occupation du père, voir la source originale.

Source: Les étudiants de l'Université du Québec à Montréal en 1970-71: caractéristiques et orientations, Bureau d'Etude, Université du Québec à Montréal, mai 1972. Ce tableau est construit à partir de plusieurs tableaux de cet ouvrage.

comme constatation majeure, que les étudiants à temps partiel et les étudiants du service d'éducation des adultes de l'UQAM sont d'origine nettement plus populaire que les étudiants réguliers à temps complet de l'UQAM ou de l'Université de Montréal. Le statut occupationnel, le revenu moyen et le niveau de scolarité des parents des "étudiants adultes" sont nettement inférieurs à ceux des parents de la clientèle "régulière" de ces deux universités.

L'analyse de la population étudiante du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal et de neuf Services d'éducation des adultes post-secondaires (cf. les tableaux 6, 7, 8, 9, 12 et 13) révèle un profil socio-économique assez semblable à celui des étudiants à temps partiel de l'UQAM: ils ont sensiblement le même nombre d'années d'expérience (de 6 ou 7 ans, en moyenne), les mêmes occupations (professionnels, enseignants, cadres supérieurs et moyens, employés de bureau et vendeurs), le même revenu (une faible minorité a moins de $6,000 et près du tiers a plus de $9,000). Notons toutefois (cf. le tableau 12, en annexe) la situation particulière des Services d'éducation des adultes des Hautes Etudes Commerciales et de l'Université McGill, où la majorité des étudiants appartiennent à la strate supérieure de la structure occupationnelle, ce qui s'explique par le fort pourcentage d'administrateurs inscrits dans ces deux services.

En même temps que cet élargissement de la population étudiante, il faut cependant noter un double fait: d'abord une situation différente d'une université à l'autre, ensuite une

sur-représentation de certaines catégories occupationnelles ou secteurs d'activités économiques.

On observe tout d'abord (cf. les tableaux 12 et 13, en annexe), dans les diverses universités, une répartition similaire des populations selon l'origine sociale ou le statut socio-économique, qu'il s'agisse d'étudiants réguliers à temps complet ou à temps partiel, ou de participants aux activités des services d'éducation des adultes. Ainsi, l'Université McGill recrute, dans un cas comme dans l'autre, le plus grand nombre d'étudiants de strate supérieure, tandis que l'Ecole Polytechnique, l'Université de Sherbrooke et les Cegep possèdent les pourcentages les moins élevés d'étudiants appartenant à cette strate. Peut-être faut-il voir, dans chaque cas, l'indice d'une certaine similarité de fonctions entre l'université régulière et l'éducation des adultes.

Si l'enseignement régulier à temps partiel et les activités des services d'éducation des adultes permettent de recruter des fils d'ouvrier dans une proportion qui se rapproche de celle de cette couche sociale dans l'ensemble de la population, il ne s'ensuit pas que ces "fils", étudiants en cours d'emploi, soient eux-mêmes des ouvriers. En fait, ceux-ci sont pratiquement absents des activités universitaires de jour et de soir (tableau 12). En réalité, si les fils d'ouvrier constituent quelque 42% des étudiants réguliers à temps complet dans les universités québécoises et 50% des étudiants réguliers à temps partiel ou des étudiants

des services d'éducation des adultes, les ouvriers eux-mêmes ne constituent pas plus de 1% des étudiants de ces deux dernières catégories.

Par ailleurs, les cadres, les professionnels, les semi-professionnels et les enseignants sont, dans la clientèle adulte, fortement sur-représentés comparativement à leur importance statistique au sein de la collectivité québécoise: les deux familles d'occupations prédominantes confirment la double priorité notée plus haut: ce sont les enseignants (1) et les cadres administratifs. (2) Toutefois, une catégorie occupationnelle fait exception: celle des cols blancs (vendeurs et employés de bureau). Leur pourcentage assez élevé au sein de la clientèle adulte permet de croire que l'université constitue pour eux un canal de mobilité socio-occupationnelle, notamment dans le domaine de l'administration.

L'examen du niveau de scolarité de ces étudiants adultes, de leur secteur d'activités et de l'ampleur de l'établissement où ils travaillent permettent de mieux déterminer la signification

---

(1) Notre sondage (E.Q.72) sous-estime l'importance du perfectionnement des maîtres, car il ne tient pas compte de l'Université du Québec.

(2) Cette constatation rejoint les conclusions de l'enquête de D.A.A. Stager dans son article "Economics of Continuing Education in the universities", in Canadian Higher Education in the Seventies, Conseil Economique du Canada, mai 1972, p. 273: 54% des étudiants réguliers à temps partiel sont des enseignants et les deux autres catégories les plus importantes sont les vendeurs et les employés de bureau, d'une part, et le monde des affaires, d'autre part.

sociale du rôle des universités québécoises en éducation des adultes. On a déjà noté, au tableau 5, qu'à peine 20% des étudiants adultes des Universités Laval, de Montréal et de l'UQAM ont profité, en raison de leur niveau de scolarité, de conditions spéciales d'admission. La majorité appartient, dans ces universités, à une clientèle déjà hautement scolarisée. (1) L'éducation universitaire des adultes vient ainsi consolider la pyramide scolaire qu'édifie le système régulier d'enseignement.

Le secteur d'activités économiques par excellence où se recrutent les étudiants adultes universitaires est celui du tertiaire; 90% en font partie. Non seulement la majorité des étudiants adultes travaillent à des occupations de service, mais les entreprises où ils exercent leurs métiers sont aussi en dehors des secteurs de production industrielle qui constituent encore près de 50% de l'activité économique du Québec.

Le tableau 9, en annexe, permet enfin de constater que ces étudiants adultes non seulement travaillent dans le secteur tertiaire, mais qu'ils le font dans les grandes organisations financières et administratives de ce secteur. Les universités servent, en cela, la grande entreprise para-publique ou privée.

1.2.2.3. Les fonctions réelles de l'éducation des adultes dans les universités.

---

(1) A l'Université McGill, près de 43% des étudiants adultes ont 12 ans et moins de scolarité, mais ce pourcentage élevé est dû à l'admission d'étudiants au niveau du Cegep, phénomène temporaire.

L'analyse qui précède sur la répartition des étudiants adultes selon les champs disciplinaires, ainsi que sur l'appartenance sociale de cette partie croissante de la population universitaire, va maintenant nous permettre de dresser une synthèse des fonctions qu'exercent ainsi les universités dans la société québécoise.

La première constatation qui s'impose est celle de l'ampleur des activités de formation professionnelle face aux fonctions beaucoup plus réduites de promotion collective ou de promotion culturelle. En effet, la concentration de plus de 90% des efforts en formation professionnelle est, malgré l'importance de ce secteur, nettement démesurée par rapport au caractère quand même plus vaste de la dynamique sociale où des individus et des groupes tentent de plus en plus, non seulement d'élever leur niveau de compétence professionnelle, mais aussi de s'exprimer, de se redéfinir, de ré-analyser leur situation sociale et d'assurer ainsi à notre collectivité un développement économique, politique et culturel plus démocratique.

Cette remarque faite, voyons d'abord quelles fonctions plus précises les universités exercent à travers ces activités prédominantes de formation professionnelle. Nous analyserons ensuite les autres fonctions marginales, mais non moins réelles, de l'éducation des adultes de niveau universitaire.

1.2.2.3.1. Les fonctions prédominantes de formation professionnelle initiale et de perfectionnement.

Cette différenciation des fonctions de formation initiale et de perfectionnement traduit, comme on l'a noté antérieurement, l'émergence de nouveaux rapports entre l'éducation et la structure industrielle. Toutefois, bien que cet éclatement de la formation professionnelle en deux types spécifiques d'action éducative soit plus net dans certains cas particuliers, il demeure encore difficile de mesurer l'importance relative de ces deux fonctions, car subsistent encore beaucoup de programmes de perfectionnement réalisés selon les façons de faire de la formation initiale. De plus, il y aura toujours des cas-frontières d'activités éducatives de support à une mobilité occupationnelle à l'intérieur d'une même famille de métiers, comme on peut le constater fréquemment dans le domaine de l'administration et des affaires.

Globalement, on peut évaluer à près de 60%, en éducation universitaire des adultes, le volume d'activités ayant une fonction de perfectionnement et à plus de 30% celles qui visent à assurer une formation professionnelle initiale. (1)

---

(1) On inclut ici, dans cette fonction de "première formation", la formation académique préparatoire à l'entrée en faculté, la minorité croissante d'adultes admis à plein temps en faculté, ainsi que le groupe d'étudiants inscrits à des programmes dits de perfectionnement mais à une mobilité occupationnelle restreinte.

A travers cette première formation rendue accessible aux adultes, les universités québécoises exercent indéniablement une fonction réelle de promotion professionnelle au sein de la classe moyenne, plus précisément auprès des techniciens, paraprofessionnels, vendeurs et employés de bureau. Cependant, la situation est bien différente en ce qui regarde la classe ouvrière. Ce large groupe social est pratiquement absent des activités de formation professionnelle dans les universités. Il faut noter encore que ni le secteur des sciences appliquées, où précisément la plupart des rares travailleurs sont inscrits, ni les autres grandes écoles professionnelles universitaires ne sont effectivement ouverts aux étudiants adultes.

Ainsi, l'existence des services d'éducation des adultes et l'admission d'étudiants réguliers à temps partiel ont donc contribué à démocratiser l'enseignement, en facilitant l'accès aux ressources universitaires des catégories plus âgées de citoyens et des milieux sociaux moins scolarisés et à revenu plus faible. Toutefois, si nous comparons cette constatation aux données de la section précédente sur les secteurs académiques, nous devons conclure que cette mobilité théoriquement accrue se trouve limitée pratiquement à l'accès d'adultes de la classe moyenne à quelques familles occupationnelles, dont l'enseignement et l'administration.

Une conclusion analogue s'impose en ce qui regarde la sous-représentation féminine de la clientèle universitaire régu-

lière. On trouve dans la catégorie des étudiants réguliers à temps partiel et des étudiants des services d'éducation des adultes, une représentation féminine beaucoup plus forte que dans la clientèle régulière (cf. les tableaux 10 et 11, en annexe). Il faut bien reconnaître, cependant, le caractère très sélectif de ces canaux de mobilité, puisque ces étudiantes adultes se trouvent surtout inscrites dans les domaines de l'éducation, des arts et lettres, des professions para-médicales ou para-juridiques.

Dans l'ensemble, c'est donc la fonction de perfectionnement professionnel des cadres et des enseignants qui caractérise avant tout l'éducation des adultes dans les universités québécoises.

L'expansion récente du secteur tertiaire dans l'économie du Québec par rapport au développement moins accéléré des facultés de commerce et d'administration des affaires dans les universités françaises du Québec,[1] ainsi que la restructuration de l'enseignement au Québec ont amené les universités à exercer de nouvelles fonctions de rattrapage, de recyclage et de poursuite de la formation initiale en termes de spécialisation ou d'élargissement. D'une part, les anciens diplômés des écoles normales qui, face à leur milieu d'origine, avaient déjà expérimenté une forte mobilité inter-générationnelle, haussent leur niveau de qualification et obtiennent le "laisser-passer" obligatoire pour

(1) Max Von Zur - Muehlen, Business Education and Faculty at Canadian Universities, Conseil Economique du Canada, Ottawa, 1971, p. 20.

maintenir leur statut occupationnel et leur salaire. D'autre part, certains employés de bureau et vendeurs y voient un canal de mobilité de "seconde chance", alors que plusieurs cadres en place en profitent pour mieux maîtriser les exigences de leur "fonction" dans l'administration et, à l'occasion, y trouver un moyen de promotion intra-professionnelle. Mentionnons à cet égard le Centre de Perfectionnement en Administration des Hautes Etudes Commerciales et le Center for Continuing Education de l'Université McGill qui organisent des activités de perfectionnement (mise à jour des connaissances) destinées à ceux qui sont déjà engagés depuis plusieurs années dans les carrières administratives et qui exercent des fonctions de direction. Signalons aussi l'Ecole Nationale d'Administration Publique de l'Université du Québec qui veut permettre de plus en plus aux membres de la Fonction Publique, soit de se perfectionner sur des questions précises, soit d'acquérir une formation autrefois inaccessible ou jugée non nécessaire.

A tout cela, il faut ajouter l'expansion croissante d'activités de formation continue dans les "écoles" de médecine, de droit, de pharmacie, d'architecture, de service social, etc. Les journées médicales de la Faculté de médecine de l'Université Laval, de Montréal, de Sherbrooke, ou de McGill en constituent un bon exemple. Ces activités croissent à un rythme qui atteste de leur importance. (1)

---

(1) A titre d'indices de cette tendance, notons l'apparition d'une distinction entre "première formation" et "formation continue" dans la loi cadre (Bill 250) qui régit depuis quelques mois les corporations professionnelles au Québec.

Cependant, encore bien peu de médecins de pratique générale, peu de pharmaciens d'officine, peu de dentistes, peu d'ingénieurs, peu de travailleurs sociaux ou autres professionnels sur le terrain s'inscrivent ou peuvent avoir accès à ces sessions intensives de "mise à jour" des connaissances. En cela, la situation québécoise n'est pas différente de celle des autres provinces canadiennes ou des Etats-Unis. Une étude récente, qui fait la synthèse de la documentation sur le sujet, conclut que les activités de perfectionnement, tout au moins dans le domaine de la santé, sont fort peu nombreuses comparativement à l'importance des besoins, et fort mal réparties géographiquement. Il semble que ce soient surtout les professionnels les plus spécialisés à l'intérieur d'une même profession qui profitent davantage de ces occasions de formation continue. (1)

1.2.2.3.2. Les fonctions marginales dans les universités.

Les activités de formation professionnelle constituent pratiquement la totalité des interventions de l'université en éducation des adultes. Deux autres fonctions, cependant, qui n'entrent pas dans cette catégorie, celles de la promotion culturelle et de la promotion collective, ont une signification qui déborde largement leur importance statistique. Si leur caractère même de marginalité révèle assez la réduction des apports possibles de

(1) Continuing Education in the Health Services, ed. by C. Verner, Adult Education Research Center, University of British Columbia, 1972.

l'université au développement de notre collectivité, elles véhiculent déjà cependant un nouveau projet susceptible de permettre sans doute l'exercice, en pleine société post-industrielle, de la mission privilégiée de recherche libre et d'analyse critique que s'est toujours donnée l'université depuis le Moyen Age.

1.2.2.3.2.1. La promotion culturelle

Si on compare la définition de cette fonction que nous avons proposée en début de chapitre aux activités réelles des universités québécoises, on doit admettre, d'une part, le caractère très sélectif des milieux qu'atteignent ces interventions (tableaux 14 et suivants, en annexe) et, d'autre part, la réduction habituelle de la "promotion culturelle" à de simples cours de "diffusion" d'une certaine culture. Effectivement, ces deux constatations sont étroitement reliées: les manifestations de "culture cultivée" (1) n'atteignent normalement que les milieux qui utilisent ces produits culturels comme expression et symbole de leur appartenance sociale.

A côté de ces interventions, déjà peu nombreuses mais au surplus élitistes ou tout au moins sélectives, on ne trouve qu'à titre d'exception des activités axées davantage sur la création culturelle de milieux déterminés, sur la promotion dans l'opinion publique d'analyses critiques ou de questionnements nouveaux. Telle série radiophonique qui fait le point sur le Québec d'hier

---

(1) E. Morin, art. cit.

et d'aujourd'hui, tel colloque sur le devenir de la collectivité régionale ou la simple adhésion d'une université avec quarante-sept autres organismes régionaux à un projet de câble communautaire font figure de corps étranger, d'exception tolérée. Pourtant, ces formes diverses que la fonction de promotion culturelle est susceptible de prendre peuvent permettre à l'université de retrouver, malgré le glissement récent vers une formation professionnelle qui devient omniprésente, l'idée plus ouverte qu'elle s'est toujours donnée d'elle-même.

1.2.2.3.2.2. La promotion collective

Il faut constater une carence encore plus grave quant aux interventions de l'université auprès de groupes homogènes, tels les syndicats, les coopératives et autres types d'associations volontaires au sein de la majorité populaire. L'utilisation presque exclusive des ressources universitaires par les professionnels et les cadres administratifs des grandes entreprises, nonobstant les besoins de promotion professionnelle de la couche ouvrière, trouve son parallèle dans le développement d'activités de "diffusion" culturelle beaucoup plus considérable que celui des interventions de support axées sur la promotion collective.(1)

(1) A un point tel, d'ailleurs, que dans les différents tableaux de notre enquête E.Q. 72 portant sur les fonctions de l'université, nous avons dû éliminer la ligne verticale de la fonction de promotion collective, en raison du trop faible nombre de participants dans ce secteur.

Ici, comme en promotion culturelle, certaines interventions exceptionnelles nous permettent quand même de déceler, malgré la faible réponse des universités, une demande sociale croissante. Soulignons à cet égard l'initiative heureuse de l'UQAM qui, à titre d'expérience-pilote, a dégagé une personne à temps complet pour élaborer, coordonner et évaluer des programmes de formation syndicale, en collaboration avec les deux centrales, F.T.Q. et C.S.N. Notons aussi l'intervention du SEP de l'Université de Montréal auprès des groupes de citoyens âgés, pour les aider à définir leurs besoins et intérêts, les exprimer eux-mêmes et explorer les moyens de les promouvoir. On se rappellera aussi la création, dès 1963, par les centrales syndicales et les Universités de Montréal et McGill, du Collège Canadien des Travailleurs qui en 10 ans a accueilli 300 travailleurs francophones. Mentionnons enfin le projet de télé-université de l'Université du Québec, qui se propose, dans un premier temps, de mettre ses ressources à la disposition des organismes québécois de coopération pour assurer à leurs membres une formation économique plus systématique.

La naissance de tels projets fait entrevoir la possibilité d'utiliser sous une autre forme, les ressources spécifiquement universitaires pour les axer, comme le propose le Comité des objectifs, sur le développement de la collectivité québécoise, sans cependant limiter cette contribution à la seule formation professionnelle.

1.2.2.3.3. Conclusion

Ainsi, malgré une relation dynamique toujours présente entre les universités et les différents secteurs de la société québécoise, certains facteurs font que, dans l'ensemble, ces institutions répondent davantage à certaines demandes qu'à d'autres, recrutent plus facilement leur clientèle dans le secteur tertiaire que dans celui de la production, tendent à servir les couches sociales les moins désavantagées.

Il faut toutefois examiner plus attentivement les orientations qui sous-tendent ces fonctions prédominantes ou marginales, afin d'en mieux dégager le caractère traditionnel ou novateur et par là, évaluer de façon plus précise, les transformations en cours dans les rapports entre l'université et le milieu québécois.

1.2.3. La dynamique interne de l'université face au milieu.

1.2.3.1. Le caractère traditionnel ou novateur de ces différentes fonctions dans les rapports université-milieu.

La transformation du modèle classique d'intervention des universités ne peut être réduit à une simple dichotomie entre des fonctions novatrices et des fonctions traditionnelles. Certes on constate davantage d'innovations en certaines fonctions. Toutefois, dans les unes comme dans les autres, on trouve, bien qu'à des degrés divers, des traces du poids du modèle institutionalisé, tout comme des signes de changement. C'est l'université dans son ensemble qui semble être travaillée par les mêmes influences, qui favorisent cependant, dans certains secteurs précis de l'éducation des adultes, une modification plus rapide et plus importante de l'action universitaire.

1.2.3.1.1. Le perfectionnement professionnel

C'est dans les activités axées sur le perfectionnement qu'on observe les influences novatrices les plus marquées, qui visent tant à conférer à l'éducation un caractère plus fonctionnel, qu'à enlever son caractère terminal à la formation universitaire traditionnelle et à l'axer davantage sur les besoins et intérêts actuels de la collectivité. Nous nous étendrons davantage, à ce chapitre, sur un cas pathologique, celui du perfectionnement des maîtres, qui traduit bien les difficultés d'institutionaliser

cette nouvelle fonction dans l'université et de différencier les critères ou normes qui définissent la qualité spécifique des actions universitaires.

1.2.3.1.1.1. La rigidité des "cours universitaires" face aux interventions souples et continues qu'exige le perfectionnement.

A ceux qui pratiquent déjà une profession, les activités intermittentes de perfectionnement permettent des apprentissages d'autant plus significatifs qu'elles sont reliées aux problèmes concrets auxquels cette profession doit faire face. Cela exige que soient créés des liens organiques entre la formation ultérieure et le niveau de développement des secteurs d'activités concernées.

Or la mise sur pied de cette formation sur mesure, de ces activités ad hoc ne se fait que très lentement. Ainsi, dans le domaine de la gestion, les institutions universitaires tendent surtout à offrir des programmes généraux de formation à une clientèle indifférenciée et à favoriser ainsi une formation individuelle de base, plutôt qu'à réaliser des interventions de perfectionnement axées sur la situation particulière de cadres d'entreprise ou d'une association. Les relations entre les universités, d'une part, et les organisations industrielles, gouvernementales ou professionnelles, d'autre part, sont à cet égard, fort peu fonctionnelles.

Si telle nous paraît être la situation générale, on n'en discerne pas moins une certaine évolution vers une programmation de plus en plus basée sur l'analyse de situations concrètes plutôt que sur l'organisation interne du savoir disciplinaire. (1)

On voit donc émerger, de moins en moins rarement, des activités de formation en rapport direct et immédiat avec les problèmes vécus sur le terrain.

D'une façon générale, cependant, l'université continue à offrir, aux demandes de perfectionnement qui lui parviennent, une réponse assez invariable: des programmes disciplinaires permettant l'obtention de crédits et finalement de diplômes. Un changement s'impose d'autant plus dans ce secteur que l'on constate un écart de plus en plus net entre les programmes de formation professionnelle initiale et les développements en cours au sein des professions. Le cas des ingénieurs (2) assez connu, n'est pas cependant le seul.

---

(1) Rappelons, à titre d'exemple, l'Ecole Nationale d'Administration Publique qui, après une étape plus formelle d'organisation de programmes de maîtrise en administration publique, semble s'orienter vers un perfectionnement de cadres défini à partir d'un diagnostic des besoins précis de tel ou tel secteur de la formation publique ou para-publique. On pourrait donner d'autres exemples. De même, le Centre de Perfectionnement des Hautes Etudes Commerciales nous paraît favoriser une plus grande souplesse et rapidité des modes d'interventions dans le milieu.

(2) Philip A. Lapp, Ring of Iron, Report to the Committee of Presidents of Universities of Ontario, Toronto, Baxter Press, 1970, p. 48.

On observe, dans l'ensemble des activités de formation continue des professionnels de la santé une situation analogue. C'est ce que constatait, au terme de l'étude que nous avons déjà citée, le professeur C.D. Verner, du Centre de Recherche en Education des Adultes de l'Université de Colombie Britannique:

> "The four major health professions discussed here have shown some creativity in developing educational activities suited to their particular populations, but these have been more the exception than the norm. Most of the programs reported in the literature, have adhered to the traditional patterns caracteristic of schooling and the specific objectives are rarely identified. Whether stated specifically or not, the objectives have been almost exclusively related to the acquisition of information. It is apparent, that there is little awareness of the importance of identifying objectives as the first step in program planning. Consequently, most of the programs reported, attempted to cover too much material in the time available, were not directed toward a clearly identified end, and could not be evaluated meaningfully." (1)

Le mode actuel d'organisation des professions ne facilite pas, bien sûr, la mise en oeuvre d'activités de perfectionnement mieux adaptées. Il renforce, au contraire, une conception qui veut que la formation professionnelle revête un caractère terminal, reconnu par la certification et l'admission, une fois pour toute, dans la profession. Les programmes de spécialisation et de perfectionnement ne peuvent, dès lors, qu'obéir à la même logique et aux mêmes lois que la formation initiale. Sans doute observe-t-on

---

(1) Continuing Education in Medecine, a Review of North American Literature, 1960-1970, Adult Education Research Center, University of British Columbia, Vancouver, 1972, p. 152.

quelques tentatives pour briser ce caractère monolithique de la formation professionnelle et enlever aux diplômes leur valeur définitive. C'est ce que recommande, parmi bien d'autres, la Commission ontarienne sur les sciences de la santé. D'appliquer une telle recommandation permettrait sans doute de lever un obstacle majeur à l'élaboration de programmes de formation et de perfectionnement professionnel mieux adaptés aux exigences concrètes de la pratique. Cela conduirait normalement, aussi, à remettre très sérieusement en question le maintien d'une formation professionnelle initiale prolongée.

1.2.3.1.1.2. La souplesse des activités de perfectionnement et les rapports université-milieu.

On ne peut limiter l'analyse du caractère novateur du perfectionnement à celle de la seule démarche éducative, puisque précisément ces innovations et adaptations permettent d'introduire dans l'université la préoccupation du vécu et, par là, celle des problèmes qui agitent le milieu environnant. L'innovation dans l'ordre des moyens permet de mieux apprécier le rôle possible et les orientations qu'elle peut prendre pour s'axer davantage sur des objectifs de développement.

Ainsi, l'évolution de la situation dans les services de santé ou les cliniques psycho-sociales conduit, d'une part, à élargir et diversifier le contenu des programmes de perfectionnement et, d'autre part, à prévoir une formation ultérieure dans les

sciences de la santé, et la psychologie pour les individus et les groupes qui oeuvrent, avec les professionnels, dans une perspective de promotion globale d'un quartier ou d'une région.

De même l'organisation d'activités de formation ultérieure en relations industrielles révèle, de façon semblable, les relations étroites entre l'éducation et le développement et, en conséquence, la difficile neutralité de l'université face à des besoins divergents du monde du travail. Après une première phase où, en dépit d'une volonté manifeste de neutralité, l'université a concrètement facilité une utilisation plus grande de ses ressources par le monde patronal, certaines institutions, comme l'Université McGill et l'UQAM, tentent maintenant de définir les modes spécifiques de collaboration avec les organismes syndicaux. Tant que prédominait le modèle d'une formation professionnelle initiale assurée à des étudiants réguliers à temps complet, la constatation de l'orientation des diplômés vers une des deux parties, exigeait une longue période qui rendait alors moins visible la fonction réelle exercée par l'université. L'éclatement de ce statut unique d'étudiant et de ce mode rigide d'intervention à feed-back retardé facilite l'insertion dans le milieu et favorise une action mieux adaptée au caractère pluraliste de la collectivité.

1.2.3.1.1.3. Un cas pathologique: le perfectionnement des maîtres

C'est cependant le dossier du perfectionnement des maîtres qui manifeste le plus clairement la difficulté d'institutionaliser, selon sa spécificité, cette nouvelle fonction de perfectionnement professsionnelle.

Le système de perfectionnement des maîtres se conforme, en effet au modèle élaboré pour la formation initiale des enseignants. Si les clientèles des services d'éducation des adultes et le contingent d'étudiants réguliers à temps partiel, dans les facultés des Sciences de l'éducation et des Arts et lettres, sont constitués en grande partie de maîtres en exercice, c'est que le système les y pousse: leur perfectionnement doit être de "niveau" universitaire, leur salaire est fixé d'après le nombre d'années de scolarité, un grade universitaire de premier cycle est nécessaire aux futurs maîtres qui veulent s'assurer la sécurité d'emploi.

Il ne s'agit donc pas ici, pour les maîtres en exercice, d'un processus continu de formation. On leur assure plutôt une sorte de service après vente, une étape supplémentaire nettement circonscrite et, autant que la formation, conçue comme terminale. On a simplement poussé les limites un peu plus loin. Il suffit pour le vérifier, d'examiner les programmes de "perfectionnement" et les méthodes pédagogiques.

Les programmes offerts aux maîtres en exercice, ne diffèrent pas de ceux que l'on offre aux jeunes étudiants provenant des Cegep. Ils ont été conçus pour la formation des futurs maîtres, les facultés des Sciences de l'éducation se contentent habituellement d'adapter l'horaire de façon à permettre aux enseignants en exercice d'y avoir accès à la fin de leur journée de travail.

Il faut toutefois reconnaître l'existence de programmes élaborés spécifiquement pour les maîtres en exercice, comme par exemple certains certificats du service d'éducation permanente de l'Université de Montréal, les programmes spéciaux d'orthopédagogie de la même université, le projet Gamma de l'UQAM, (1) le projet Permama de l'Université du Québec, etc. (2) Mais ce sont toujours là des exceptions.

Les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres sont, en effet, soumis à de multiples contraintes. Les premières viennent du Ministère de l'Education: la qualification légale suppose un programme comportant l'étude des structures scolaires du Québec, de la psychopédagogie, de la didactique et des stages, dont les proportions varient selon les niveaux élémentaire et secondaire. Ce programme doit en outre, pour les futurs maîtres, conduire à l'obtention du baccalauréat. Les

---

(1) Prospectives, février 1973, vol.9, no.1, p. 8-10.

(2) Réseau, Université du Québec, 18 août 1971, vol.2, no.22, p.8;
Prospectives, mai 1972, vol.8, no.3, p.207-213.

maîtres en exercice doivent entrer dans cette chaîne de montage de la fabrication des futurs maîtres, dont ils sortiront avec le diplôme: ils seront bacheliers. Sauf à recevoir certaines équivalences s'il détient un brevet A, le maître en exercice doit se soumettre au programme de formation du futur maître. On postule en somme que tout au long de son enseignement, il n'a rien appris.

D'autres contraintes viennent du cloisonnement de l'université elle-même. Cela est plus manifeste pour les maîtres du secondaire, dont le programme de formation et de perfectionnement comporte un majeur dans la discipline et un mineur en éducation. Cette structure qui désincarne la pédagogie et la didactique, dans une université dont le rôle devrait être de former un "enseignant", parvient à donner au maître une fausse sécurité. Le programme du majeur lui-même est coupé de la réalité scolaire et des besoins du maître en exercice. Il a pour objet de former des étudiants conformément aux exigences de la recherche et non de préparer des responsables d'organisation de situations d'apprentissage en ce domaine. De plus, dans certains secteurs comme les sciences et les mathématiques, le maître devra compléter sa formation initiale par des cours pré-requis qui lui permettront de se perfectionner au "niveau" universitaire. Car, c'est à ce niveau qu'il doit se perfectionner. Seule l'université possède le mandat d'attester de sa compétence.

D'autre part, le mode d'élaboration des programmes de perfectionnement des maîtres, comporte de graves lacunes. Le maître en exercice éprouve, en effet, de nouveaux besoins dans l'accomplissement de sa tâche: les programmes évoluent, les pédagogies se développent, les relations avec les élèves changent, la société se transforme. Or, les programmes ont été conçus, dans les institutions de haut savoir, par des spécialistes souvent coupés du milieu de travail du maître. Celui-ci doit se soumettre un programme qui n'a pas été élaboré à partir de ses besoins, mais plutôt conformément à des normes gouvernementales et académiques. La définition de la structure et du contenu du programme a été assurée par des facultés avant tout structurées pour recevoir, à temps complet, de jeunes étudiants sans expérience.

Cette inadéquation des programmes est d'ailleurs aggravée par des méthodes pédagogiques qui appellent des réserves analogues. Comme, très souvent, les maîtres en exercice sont mêlés à des étudiants qui n'ont jamais enseigné, il leur devient difficile d'intégrer leurs expériences quotidiennes et de s'interroger sur leur métier. Ils pourront même se voir infliger un "cours magistral" sur l'école active ou entendre un des cours sur la pédagogie nouvelle. Mais ils demeurent coupés, en toute occurence, de l'école précise et du quartier particulier où ils travaillent. Enseignants le jour, ils deviennent des étudiants le soir.

Absent lors de l'élaboration de son programme de perfectionnement, le maître est réduit au rôle d'étudiant passif. Comment parler d'éducation continue, voire même d'éducation tout court, quand l'essentiel de la formation doit dépendre de la transmission d'un savoir de celui qu'on estime compétent, parce que déterteur d'un diplôme, à celui dont on postule qu'il n'en sait pas davantage que le cégépien, bien qu'il ait à son crédit plusieurs années d'enseignement.

Peut-on honnêtement demander au maître de faire preuve de créativité au sortir de son "étape" de perfectionnement sur les campus universitaires? On l'a trop longtemps retenu dans des programmes coupés de la vie, coupés du milieu social précis où il intervenait, comme d'ailleurs l'école elle-même l'est trop souvent pour les jeunes, notamment dans les milieux favorisés. L'abstraction de cette action éducative a trop filtré les problèmes pourtant majeurs de l'école québécoise pour que ceux-ci puissent servir de contenu à l'apprentissage, ou pour qu'on y éprouve jamais le besoin de faire intervenir les autres agents de développement d'un quartier, ou les parents eux-mêmes.

1.2.3.1.1.4. Le perfectionnement et les normes de qualité académique

Le caractère pathologique du système de perfectionnement des enseignants manifeste à l'évidence le malentendu profond que constitue l'application, aux programmes de perfectionnement, de

critères de qualité académique conçus pour la formation initiale. Les exigences de qualité, auxquelles l'université doit soumettre cette fonction de perfectionnement n'ont jamais été mises en question lors les consultations que nous avons faites dans le cadre de notre étude. Toutefois, on a souvent observé que les universités continuent d'appliquer à ce type particulier d'intervention des critères de qualité qui se sont institutionalisés selon la rationalité toute différente de la formation professionnelles initiale. Ce critère contrecarre, par la standardisation académique qu'il exige, les exigences de continuité entre la formation et l'action, qui sont essentielles au perfectionnement.

Aussi devient-il urgent d'échapper à l'alternative, jusqu'ici pratiquement irréductible, entre les programmes académiques préfabriqués conduisant à des grades et les activités académiques non-créditées sur lesquelles l'université comme telle n'exerce aucun contrôle qualitatif. Il faut concevoir, pour cette fonction nouvelle du perfectionnement, des critères qui lui soient spécifiques. Les quelques expériences en cours nous laissent croire que la détermination de tels critères est à chercher dans la systématisation des activités préalables (analyse de la situation et programmation adaptée aux besoins) et postérieures aux interventions (évaluation des résultats et "suivi"). Le professeur C. Verner, que nous avons déjà cité, note à cet effet le nombre très réduit de recherches permettant de contrôler la qualité et l'efficacité de ces nouveaux modes d'intervention. Le perfectionnement professionnel n'a pas encore trouvé les normes de sa légitimation dans l'université.

1.2.3.1.2. La formation professionnelle initiale.

Le nombre croissant d'adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle initiale dans les facultés, et surtout dans les services d'éducation des adultes, constitue aussi un facteur de transformation de cette fonction des universités.

1.2.3.1.2.1. La transformation des pratiques de formation professionnelle initiale.

Pour réduire la durée excessive des études auxquelles devaient se soumettre les étudiants pour obtenir à temps partiel des grades universitaires, les services d'éducation des adultes, et même certaines facultés, ont commencé à développer des programmes abrégés et des certificats d'étapes.

Parallèlement, malgré la prédominance de la formule d'extension des cours destinés aux jeunes, on constate un nombre croissant de programmes axés davantage sur des "aires spécifiques de problèmes". Il faut souligner ici avant tout, dans quelques services d'éducation des adultes, la création de nouveaux programmes de certificats qui constituent des concentrations horizontales déterminées par une problématique particulière (loisirs, publicité, relations publiques, etc.) et en conséquence généralement multidisciplinaires. Des "stages" peuvent être inclus dans ce type de programmes et les milieux extra-universitaires impliqués participent habituellement à leur élaboration. Cette nouvelle forme de formation professionnelle initiale est plus fonctionnelle et beaucoup

mieux reliée à l'état de développement des milieux professionnels visés. Soulignons à cet égard les programmes coopératifs de formation en administration à l'Université de Sherbrooke et en génie à l'Université Sir George Williams.(1)

Des propositions qui ont été faites, lors des tables rondes organisées dans le cadre de notre travail, s'inspirent de préoccupations analogues. On y suggérait de modifier la formation initiale des médecins, des psychologues et des architectes, en mettant l'accent sur la définition systématique d'objectifs spécifiques de formation, de façon à permettre une diversification accrue des programmes, plus de contacts avec le terrain, moins d'enseignement et plus de consultations.

Le même besoin d'une relation plus étroite entre l'université et le milieu se dégage, croyons-nous, de la conclusion surprenante de l'enquête de la CREPUQ sur l'abandon des études universitaires. Cette enquête révèle,(2) en effet, que dans plus de 80% des cas, il s'agit moins d'un abandon que d'un arrêt momentané des études. L'organisation d'un système de retours multiples à la formation formelle, après des périodes de travail et ou des expériences communautaires pour adultes, au cours des années '50 et '60, constitue la principale recommandation de la

---

(1) Cf. Le programme "Industrial Parallel Studies".

(2) Jacques Bordeleau et Guy Gélineau, Les démissionnaires dans les universités du Québec (au cours de l'été 1971) Conférence des Recteurs et Principaux des Universités du Québec, 1973 (à paraître).

Commission Carnegie sur la réforme de l'enseignement universitaire aux Etats-Unis. (1) Au Québec, la même conclusion semble devoir se dégager de l'étude que poursuivent présentement Pierre Bélanger et Guy Rocher sur les aspirations des étudiants des niveaux secondaire et collégial. Contrairement à ce qu'on imagine d'ordinaire, la majorité des étudiants ne s'orientent pas de façon linéaire, mais de façon brisée, "passent des études au travail, reviennent aux études, et à l'intérieur même de leurs études changent plusieurs fois d'orientation". (2)

Ce fait implique la nécessaire reconnaissance des apprentissages informels. On l'a déjà noté, la course effrénée au baccalauréat fait de plus en plus place, en ce qui concerne l'admission à l'université, à une évaluation de l'expérience pertinente des candidats et à l'entrée en facultés moyennant certains pré-requis immédiats.

De même, le projet trop technocratique qui voulait imposer, à l'adulte comme au jeune, le DEC général comme voie nécessaire d'entrée à l'université, se voit contredit dans les faits. Il y a même certains services d'éducation des adultes de Cegep qui, prenant acte des nouvelles politiques d'admission, des

---

(1) Cf. Less Time, More Options, passim, p. 9 et 19.

(2) Interview avec Guy Rocher, dans FORUM, Université de Montréal, Vol. VII, no.28, 6 avril 1973, p.3.

universités, ré-orientent en conséquence les rares candidats adultes au diplôme d'enseignement collégial général.

Ce courant novateur ne doit cependant pas faire oublier la situation qui prévaut en formation des maîtres, ni celle trop fréquente dans le domaine de l'administration, où par exemple, l'expérience des étudiants employés-comptables, (cinq ans, en moyenne) ne les dispense même pas des cours élémentaires qu'on exige du jeune finissant de Cegep. On manque ainsi l'occasion de raccourcir une formation initiale qui demande à ces candidats adultes de fournir, pendant plus de six années de leur carrière, un important surcroît de travail.

1.2.3.1.2.2. La démocratisation de la formation professionnelle initiale

On connaît déjà la fonction d'acroissement de la mobilité qu'exerce la formation professionnelle initiale, dans le domaine des sciences de l'administration, auprès d'adultes de classe moyenne. Bien que nous ayons noté la faible représentation de la strate ouvrière à l'université, nous pouvons affirmer que le secteur des sciences appliquées, malgré les politiques officielles d'admission, tend à devenir pour les techniciens et les travailleurs industriels un canal de mobilité de "deuxième chance", tout comme les sciences de l'administration pour les cadres administratifs et les employés de bureau. D'ailleurs, c'est précisément dans ce domaine que se situe la réussite soviétique en éducation post-

secondaire des adultes, qui a permis aux travailleurs une promotion vers des familles de profession dont l'URSS avait tant besoin pour son développement industriel. (1)

Il faut relier cette constatation aux pressions actuelles pour raccourcir la durée de la formation professionnelle initiale. Ne peut-on pas, en effet, émettre l'hypothèse que l'inversion des stratégies éducatives, impliquant une première formation générale courte qui se poursuit dans une formation ultérieure, réduira le caractère discriminatoire d'une formation universitaire axée sur un savoir général abstrait. (2) De ce point de vue, les divers projets d'éducation permanente constituent des modèles de développement éducatif moins étrangers à la culture des milieux moins scolarisés.

La démocratisation de l'éducation déborde de beaucoup la question de l'accessibilité. Elle concerne aussi l'adaptation des contenus de formation aux préoccupations et intérêts des divers milieux sociaux. Ici encore, il faut noter que même si l'effort de réforme s'est surtout concentré sur la démarche éducative, une meilleure adaptation de celle-ci permet de mieux apprécier les carences de l'éducation universitaire. L'éducation des adultes

---

(1) Cf. Paul Lengrand, Education des adultes dans les pays de l'Est européen. Pièce au dossier, no.4. Institut canadien d'éducation des adultes.

(2) Voir notamment les écrits de Bourdieux P. et Passeron D.C., et de leur équipe, par exemple: La reproduction, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

n'ont ainsi révélé n'être trop souvent qu'une sur-valorisation de l'éducation régulière, une sorte de caricature de l'université poussant à l'extrême, tant la course aux diplômes et la promotion individuelle que l'exclusion de tout contenu non techniquement et immédiatement requis par l'employeur.

Le déblocage des communications entre l'université et certains milieux sociaux, que le renouvellement des pratiques en éducation des adultes a permis, semble être un facteur de modification des orientations. Cela se constate, comme nous l'avons noté pour les relations industrielles, dans la mise en transparence des finalités latentes, mais aussi dans l'élaboration de programmes de formation professionnelle à caractère plus collectif: du moins c'est ainsi que nous interprétons la création de certificats "horizontaux" en animation, en nursing communautaire, en loisirs, etc. Toutefois, le facteur déterminant d'une orientation des programmes de formation professionnelle initiale vers le développement sera sans aucun doute la participation des groupes impliqués, au-delà des associations professionnelles déjà lourdement présentes. Or, cette participation d'éléments extra-universitaires aux décisions académiques est à l'heure actuelle pratiquement nulle, sauf dans l'un ou l'autre service d'éducation des adultes.

1.2.3.1.3. La promotion culturelle et collective.

En traitant plus haut des fonctions de promotion collective et de promotion culturelle, nous avons déjà souligné l'absence relative de la première et la réduction de la seconde à des activités de diffusion de la "Culture". Il faut noter maintenant que les interventions de promotion collective s'écartent du modèle traditionnel de l'action universitaire et que les nouveaux projets de promotion culturelle remettent en question une certaine conception de la culture.

1.2.3.1.3.1. La remise en question des stratégies de diffusion de la culture.

Bien que la majorité des activités culturelles des services d'éducation des adultes semblent avoir pour fonction latente de véhiculer la "culture cultivée", de servir de relai d'acculturation pour de "nouveaux promus", les universités n'ont pas fait toujours que soutenir ce type d'activités. Certaines interventions, en effet, bien que marginales, traduisent une remise en question de la culture comme bien qu'une classe possède et peut ensuite faire partager à une autre.

Dans l'ensemble, toutefois, l'université québécoise a été peu présente aux grands débats publics, notamment sur la langue du travail, la réforme des services de santé, le contrôle de la qualité de l'environnement; elle a peu contribué à promouvoir les nouvelles formes de création et d'expression culturelles. Sa présence

se sera surtout conformée aux règles discrètes du lobbying, des services d'expertise, des contacts "privés" avec les organismes gouvernementaux. Les lacunes dans ce domaine sont à ce point évidentes, que tout se passe comme si l'université, acceptant d'être mise au service de groupes particuliers, avait perdu la liberté agissante de parole et d'action qui devrait en faire un agent important du développement culturel de notre collectivité.

1.2.3.1.3.2. Les oppositions entre la promotion collective et le modèle institutionalisé de l'action universitaire.

Un autre thème majeur de nos consultations, ainsi qu'on pourra le constater à la lecture des textes que nous reproduisons en appendice, est celui du nécessaire accès aux ressources universitaires des différents groupes ou associations volontaires, dans leur action de participation au développement collectif. Ainsi, on a souligné, à plusieurs reprises, que les ressources universitaires de recherches, d'information et de formation étaient pratiquement inaccessibles à divers groupes de citoyens aux prises avec le problème crucial du dépérissement des centre-villes, tandis que les responsables de l'"innovation" urbaine disposent abondamment des ressources nécessaires de recherche et d'expertise.

Ce qu'il importe avant tout de noter, c'est l'inéfficacité du modèle institutionalisé d'action universitaire en ce domaine. Un exemple suffira, celui du Collège Canadien des Travailleurs. Bien sûr, dans ce cas, deux importantes universités québé-

coises ont accepté de créer, de concert avec les centrales syndicales, un centre de formation. Toutefois, le modèle de pratique éducative qui a prévalu (une formation disciplinaire à plein temps durant deux mois, un apprentissage coupé des actions syndicales) a rendu peu efficace un projet dans lequel pourtant s'étaient résolument engagées ces universités. Il aurait fallu que les ressources importantes dégagées par les universités s'enclanchent davantage dans la vie syndicale des travailleurs, dans la pratique des syndiqués. Ainsi, les demandes de la collectivité incitent l'université à élargir sa fonction de formation et à diversifier, en conséquence, ses modes d'interventions.

1.2.3.2. L'éducation des adultes et les contraintes institutionnelles

Les pratiques de l'éducation des adultes dans les universités du Québec, si diverses qu'en soient les formes et dans quelque structure qu'elles se développent, n'échappent pas à la nécessité de se définir en fonction des pratiques institutionnelles de l'université dite régulière, prioritairement consacrée à la formation des jeunes. Des relations de divers ordres - financier, administratif, académique, pédagogique - s'instaurent, qui commandent au premier chef les orientations générales, aussi bien que la gestion quotidienne des activités d'éducation d'adultes. Si attentif aux désirs et besoins des individus et des groupes que veuille être dans une université l'organisme responsable de l'éducation des adultes, quelque mécanisme de consultation ou de participation qu'il établisse, il demeure essentiellement régi par les modèles de l'université régulière consacrée à la formation individuelle des jeunes. Ce rattachement très intime détermine les choix des clientèles que le secteur d'éducation des adultes est amené à faire, les fonctions qu'il exerce, les priorités sinon les exclusivismes qu'il établit en matière de programmes, les modes d'interventions qu'il adopte. C'est ce que nous voudrions montrer plus en détail dans les pages qui suivent, en nous attardant plus particulièrement aux services d'éducation des adultes, encore qu'un bon nombre de nos observations puissent être appliquées aux étudiants à temps partiel dans les facultés.

1.2.3.2.1. Le régime financier

Traditionnellement, les secteurs d'éducation des adultes, soumis à la contrainte de l'auto-financement, ont adopté des préoccupations de rentabilité à court terme assez singulières en régime universitaire. Ayant à justifier la création ou le maintien de leurs programmes, non pas à partir de l'existence d'un corps professoral constitué, mais par la présence d'une clientèle suffisante, ils se sont exercés à offrir des activités qui trouvent preneurs et ils y ont réussi. Sans toujours comprendre, cependant, à quel point le choix qu'ils font des activités à offrir, la structure des programmes, les méthodes pédagogiques mises en oeuvre, les instruments publicitaires utilisés impliquent dès le départ une sélection rigoureuse des clientèles. Ils atteignent surtout, selon les activités offertes, les biens nantis ou les groupes professionnels pour lesquels la participation à ces activités de formation comportent des avantages financiers évidents.

D'autre part, la participation financière des employeurs aux frais de scolarité semble constituer un facteur important de sélection des clientèles adultes. De l'enquête que nous avons faite auprès de 3289 étudiants adultes d'universités ou Cegep, il se dégage que cette participation aux frais de scolarité favorise nettement ceux qui ont déjà acquis une formation plus poussée, qui travaillent dans les grandes administrations, où ils occupent des postes plus élevés et touchent des revenus plus importants. En substance, les moins fortunés parmi ces

étudiants adultes sont précisément ceux qui doivent contribuer davantage de leurs deniers au financement de leurs études post-secondaires. Etudiants à temps partiel, ils ne sont pas éligibles au régime des prêts et bourses. D'autre part, il est financièrement d'autant plus facile d'avoir accès aux services de l'université, que l'organisation pour laquelle on travaille est plus importante. Voir les tableaux A à C.

Tableau A Participation financière de l'employeur selon les fonctions de l'éducation des adultes.

	Contribution		Non-Contribution		Sans réponse		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Formation préparatoire	107	28	159	42	112	29	378	100
Promotion culturelle	78	29	131	48	63	24	272	100
Formation professionnelle initiale	253	43	252	43	81	14	586	100
Perfectionnement professionnel	1081	56	681	35	163	8	1955	100

Tableau B Participation financière de l'employeur selon les champs d'étude, en %

	% des étudiants recevant une aide financière de l'employeur		
	oui	non	sans réponse
administration	55	36	9
génie	47	29	23
sciences humaines	45	37	18
maths et sc. physiques	37	37	25
éducation	30	55	15
humanités	28	46	26
arts	30	55	15
sc. de la santé	9	61	30
Total	47	38	15

Tableau C Participation financière de l'employeur selon le niveau de salaire des étudiants, en %

	Oui	Non	Sans réponse	Total
$12,000.00 et plus	68	25	7	600
$9,000.00 - $11,995.00	64	31	5	639
$6,000.00 - $8,999.00	45	50	5	1021
moins de $6,000.00	36	60	4	586
Sans réponse				443
Total				3289

Tableau D Participation financière selon les secteurs industriels, en %

	Oui	Non	Sans réponse	Total
Secteur primaire et secondaire	70	27	3	352
Secteur public	69	26	5	366
Commerce et institutions financières	60	35	5	878
autres (catégorie résiduelle)	45	46	9	208
Institution d'enseignement	43	51	6	401
Hôpitaux	13	78	9	85
Sans réponse	47	38	15	999
				3289

Tableau E Participation financière de l'employeur selon les types de programme

	Oui	Non	Sans réponse
M.A. - Ph.D.	60	24	16
Diplôme de 2e cycle	59	31	9
Diplôme de 1er cycle (régulier)	56	35	9
Baccalauréat (par certificat)	55	36	8
Diplôme d'assoc. profess.	51	40	9
Baccalauréat (par crédits)	49	38	12
Cours non-créditées	42	38	22
D.E.C. profess.	30	45	25
D.E.C. gén.	17	52	30
Total	47	38	15

Tableau F Participation financière de l'employeur selon les occupations, en %

	Oui	Non	Sans réponse	N
Cadres administratifs	68	27	5	739
Techniciens et semi-profess.	56	38	6	395
Vente et autres services	49	48	3	133
Secrétariat, employés de bureau	48	45	7	522
Professionnels (salariés)	47	48	5	513
Autres (catégories résiduelles)	46	49	5	241
Enseignement	36	58	5	293
ouvriers et agriculteurs	24	76	0	38
Sans réponse				415
Total	47	38	15	3289

Tableau G Participation financière de l'employeur selon la grandeur de l'entreprise, en %

	Oui	Non	N-R	Total
500 employés et plus	67	29	4	1302
100 - 499 employés	54	39	7	474
moins de 100 employés	37	57	6	521
Sans réponse				992
Total	47	38	15	3289

Distribués souvent en des classes nombreuses, les étudiants adultes permettent un financement relativement facile de l'enseignement et apportent même à l'université des profits parfois substantiels, qu'elle peut affecter à d'autres secteurs. (1)

Durant l'exercice financier 1970-71, par exemple, sur huit (8) SEP ou SEA d'universités ou écoles dont nous avons pu examiner les budgets, quatre (4) accusaient un excédent des

---

(1) La situation financière des services d'éducation des adultes varie substantiellement selon les universités et écoles. Certains font de toute évidence des affaires fructueuses. Ils ne se mettent guère en frais de recherches parfois coûteuses, se contentant d'être d'assez plates extensions de l'université régulière. Les cours qu'ils "offrent" à des groupes souvent fort nombreux d'adultes sont substantiellement les mêmes que ceux offerts aux jeunes et n'ont exigé aucun investissement particulier. Un de nos collaborateurs, à qui nous avions confié l'étude de l'un ou l'autre de ces services, arrivait à la conclusion, justifiée croyons-nous, que la situation qui y prévaut exigerait une "analyse en termes, non plus d'organisme d'éducation des adultes, mais d'entreprise commerciale à but lucratif".

recettes sur les dépenses d'enseignement variant de 7.5% à 2.9%. On trouvait un budget équilibré dans deux (2) d'entre elles, dont une exigeait de son service d'éducation des adultes une contribution de 10% pour l'utilisation des locaux. Une autre institution dont nous n'avons pas pu examiner le budget avait offert cent quatre-vingt-un (181) cours à des groupes composés de cinquante-un (51) étudiants en moyenne et rapportant chacun $2,550. Le salaire du professeur pour chaque cours était de $750. Une institution enfin accusait un excédent des dépenses sur les revenus, de l'ordre de 27%, "déficit" dû aux coûts de la recherche et d'élaboration et de gestion de programmes spécifiques aux adultes. Il faut noter que les chiffres qui précèdent ne tiennent pas compte des subventions que vaut aux universités la présence des étudiants adultes dans ces services. (1)

Dans ces conditions, il nous paraît utile de comparer les rapports entre les coûts d'enseignement et les revenus provenant des frais de scolarité, dans l'enseignement aux adultes et l'enseignement dit "régulier" des diverses universités du Québec. Le tableau H, qui établit cette comparaison, nous

---

(1) Le Ministère de l'Education du Québec subventionne les cours créditès offerts aux étudiants à temps partiel selon un mode de calcul établissant, à partir des frais de scolarité, une équivalence entre les étudiants à temps complet et à temps partiel. Le gouvernement fédéral contribue d'ailleurs à ce financement. En effet, les étudiants à temps partiel inscrits à des cours créditès sont inclus dans le calcul des frais de fonctionnement de l'enseignement post-secondaire, dont conformément aux ententes fiscales de 1967, la moitié doit être remboursée par le gouvernement fédéral.

paraît pouvoir se passer de commentaires. Les chiffres qui y figurent ne tiennent pas compte des subventions. Il ressort clairement de ce tableau que l'éducation des adultes contribue au financement de l'université dite régulière. (1)

(1) D.A.A. Stager, art. cit., p. 279, note fort à propos que les universités ne sont pas obligées d'affecter à l'éducation des adultes les subventions octroyées en raison de la présence de ces étudiants. Il observe que, même si les frais de scolarité sont proportionnellement équivalents, les services que reçoivent les étudiants adultes sont d'ordinaire moins satisfaisants.

Tableau H Rapport entre les coûts d'enseignement et les revenus provenant des frais de scolarité. Comparaison entre l'éducation permanente et l'enseignement régulier. (1970-71)

Institution	Education permanente (1)	Enseignement régulier (2)
1	1.17	3.98
2	.77	4.08
3	1.37	4.28
4	n.d.	1.18
5	1.00	4.24
6	.92	2.84
7	.90	3.12
8	n.d.	1.49

(1) Source: ARP 72
(2) Source: Rapport annuel, 1970-1971, Direction générale de l'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation, automne 1971.

Théoriquement, cette situation aurait pu commencer à évoluer récemment, quand on décida à tenir compte des étudiants adultes dans l'établissement des subventions gouvernementales. Il y a cependant peu d'indices qu'un changement soit en voie de se produire, soit par exemple, par l'affectation de professeurs réguliers à l'éducation des adultes, la diminution de la ratio professeurs-étudiants, la réduction des frais de scolarité ou le lancement d'activités moins rentables.

Au reste, le mode d'affectation de ces subventions aux universités constitue pour l'éducation des adultes une contrainte majeure. N'est reconnu, pour fins de subventions, que l'enseignement dit <u>crédité</u> et qui permet l'obtention d'un grade. On doit donc, pour bénéficier de ces subventions, soit inscrire les étudiants adultes aux programmes réguliers de l'université, soit développer pour eux des programmes particuliers mais qui obéissent, dans leurs structures et leur durée, aux mêmes lois que les premiers. S'y inscriront ceux à qui leurs moyens financiers, ou la participation de l'employeur, permettent d'en absorber les coûts. Par ailleurs, dans de nombreux cas, les programmes ainsi offerts débordent, en durée et en coûts, les besoins réels de ceux qui s'y inscrivent. Cela nous paraît assez manifeste dans le cas de beaucoup d'enseignants actuellement en recyclage ou perfectionnement dans nos universités. Cette politique du <u>tout ou rien</u>

nous paraît étrangement coûteuse pour la collectivité québécoise.

Ces pratiques budgétaires, qui favorisent la création de programmes créditées de longue durée, rendent de plus en plus difficile l'organisation d'activités de types différents. Il en va ainsi par exemple, des programmes plus courts définis en fonction de besoins nettement circonscrits d'individus ou de groupe, des activités "non-créditées" de promotion culturelle, ou à plus forte raison des activités de promotion collective, qu'un tel système rend à peu près impossible. (1)

Indépendamment de leurs intentions plus ou moins généreuses de se mettre au service de la société québécoise notamment par leurs secteurs d'éducation des adultes, ces universités sont ainsi amenées, par la seule vertu des normes budgétaires, à exercer presqu'à l'exclusive, là comme ailleurs, leurs fonctions traditionnelles d'"enseignement", auprès de clientèles que le jeu économique a rigoureusement sélectionnées.

1.2.3.2.2. Le régime académique

Autant, sinon plus encore, que celui du régime financier, le poids du régime académique de l'université régulière sur les services d'éducation d'adultes nous semble constituer la contrainte déterminante qui les empêche de s'adonner à différentes fonctions spécifiques mieux adaptées aux besoins variés des

(1) Plusieurs enquêtes américaines ont souligné les conséquences de l'économie de recrutement sur les orientations des services d'éducation des adultes. Citons, entre autres, Schwartz, Leonard C. "Adult Education in Selected Community Colleges of State University of New York: Its Support and Control According to the Records and as Reported by College Officials." Ed.D. thesis, Syracuse University, 1966, p. 226.

nous paraît étrangement coûteuse pour la collectivité québécoise.

Ces pratiques budgétaires, qui favorisent la création de programmes crédités de longue durée, rendent de plus en plus difficile l'organisation d'activités de types différents. Il en va ainsi par exemple, des programmes plus courts définis en fonction de besoins nettement circonscrits d'individus ou de groupe, des activités "non-créditées" de promotion culturelle, ou à plus forte raison des activités de promotion collective, qu'un tel système rend à peu près impossible. (1)

Indépendamment de leurs intentions plus ou moins généreuses de se mettre au service de la société québécoise notamment par leurs secteurs d'éducation des adultes, ces universités sont ainsi amenées, par la seule vertu des normes budgétaires, à exercer presqu'à l'exclusive, là comme ailleurs, leurs fonctions traditionnelles d'"enseignement", auprès de clientèles que le jeu économique a rigoureusement sélectionnées.

1.2.3.2.2. Le régime académique

Autant, sinon plus encore, que celui du régime financier, le poids du régime académique de l'université régulière sur les services d'éducation d'adultes nous semble constituer la contrainte déterminante qui les empêche de s'adonner à différentes fonctions spécifiques mieux adaptées aux besoins variés des

(1) Plusieurs enquêtes américaines ont souligné les conséquences de l'économie de recrutement sur les orientations des services d'éducation des adultes. Citons, entre autres, Schwartz, Leonard C. "Adult Education in Selected Community Colleges of State University of New York: Its Support and Control According to the Records and as Reported by College Officials." Ed.D. thesis, Syracuse University, 1966, p.226.

clientèles qu'elles prétendent desservir et de promouvoir des expériences novatrices susceptibles de contribuer à réduire la rigidité des modes traditionnels d'intervention de l'université. Sans viser à une analyse détaillée de cette situation, nous croyons utile d'attirer l'attention sur quelques éléments qui nous paraissent particulièrement importants.

1.2.3.2.2.i. La structure des programmes

Pour exercer sa fonction d'enseignement, ou de transmission des connaissances, l'université des jeunes n'a guère trouvé jusqu'ici d'autres modes que l'inscription individuelle à des programmes d'une durée déterminée, le plus souvent axés sur une discipline particulière ou un champ d'études professionnelles, en vue de l'obtention d'un grade. Un souci d'uniformisation a conduit à créer des programmes d'une durée à peu près équivalente dans chacune des disciplines. Qu'on étudie la chimie ou la littérature, on peut devenir, propriétaire (1) d'un premier grade universitaire si, par une étrange et mystique vertu des nombres, après avoir complété

---

(1) On commence heureusement à s'inquiéter de l'importance abusive que notre société, et surtout les employeurs, attachent au diplôme. Yvar Berg, qui parle de la "purposeless credential consciousness", montre comment les diplômes constituent la nouvelle forme de propriété dans une Amérique qui s'exerce à rendre de plus en plus difficile la transmission de la propriété réelle et personnelle.

deux (2) années de Cegep, on poursuit trois (3) années d'études, composées chacune de trente (30) crédits, dont chacun correspond à quinze (15) heures de cours, ou vingt-cinq (25) heures de travaux pratiques.

Comment l'éducation des adultes pourrait-elle échapper aux lois de cette arithmétique imperturbable qui régissent les progrès et la vie même de l'esprit et permettent d'exorciser ses inquiétudes?(1) Elle n'y échappe pas. Au professeur de l'élémentaire ou du secondaire qui, après huit ou dix ans d'enseignement doit soudain s'adapter à un nouveau programme, au directeur de personnel d'une petite entreprise qui veut parfaire ou systématiser ses connaissances en relations de travail, à l'infirmière qui aura à travailler demain dans un centre de santé communautaire, l'université fait l'offre invariable de ses quatre-vingt-dix (90) crédits, en bloc ou en pièces détachées mais ajustables de trente (30) crédits. Sauf, évidemment, qu'elle les offrira le soir, durant le week-end ou l'été, hors-campus parfois, et à temps partiel. Ne s'y inscrira que l'individu qui, en dehors de son travail régulier, dispose du temps, des énergies et de l'argent nécessaire pour prétendre parcourir tout le circuit.

---

(1) Pas plus que l'éducation des adultes, l'éducation permanente elle-même n'y échapperait pas longtemps, si elle devait se développer selon le modèle que propose par exemple, Bertrand Schwartz, qui préconise en France un système de "crédit-éducation" et d'unités fidèlement appelées "capitalisables", inspiré de celui des "crédits", qui constitue en Amérique le triomphe des comptables de l'intelligence.

Dans un tel système, il devient illusoire de songer à des interventions de type collectif qui viseraient à favoriser, dans une organisation, (une école, par exemple, un service gouvernemental ou une organisation industrielle) les changements nécessaires. D'autre part, même si les intérêts et les besoins de formation des étudiants adultes d'un même programme varient considérablement, même si les rythmes et les modes d'apprentissage diffèrent, même si plusieurs ne sont intéressés qu'à une partie du programme qu'ils complètent malgré eux par les "cours à option" qui leur vaudront l'invariable diplôme, les services d'éducation des adultes n'y peuvent rien.

1.2.3.2.2.2. L'élaboration des programmes

S'il est un domaine ou l'éducation des adultes subit gravement les contraintes de l'université traditionnelle, c'est sans doute celui de l'élaboration des programmes. D'une façon générale, ceux-ci sont conçus pour les jeunes étudiants venus directement du Cegep et s'élaborent dans les départements et facultés, qui se portent, auprès du public, "garants de leur valeur". Ce sont le plus souvent ces mêmes programmes que l'on offre aux adultes, soit en inscrivant ceux-ci aux mêmes cours que les jeunes étudiants, soit en les leur dispensant séparément, notamment le soir.

On a souvent dénoncé un tel système, qui assimile aux jeunes étudiants se préparant à l'exercice d'une profession, des adultes qui l'exercent parfois depuis des années. Il n'en

continue pas moins de sévir avec des résultats assez pitoyables, croyons-nous, comme par exemple dans le domaine du perfectionnement des maîtres.

On observe, cependant, dans certains services d'éducation permanente, des efforts sérieux pour échapper à ce modèle, en invitant des représentants des destinataires à participer, de concert avec les départements, à l'élaboration de programmes qui correspondent davantage à leurs attentes et à leurs besoins. Les résultats de ces efforts, parfois considérables, sont restés jusqu'ici assez minces. Deux raisons nous paraissent pouvoir expliquer ce demi-échec:

a) Quelque soin que l'on ait mis à définir, en collaboration avec les usagers, les besoins de formation, le programme offert, pour peu qu'il se rattache, même très lâchement, à une discipline dont un département a la garde, obéit invariablement aux normes qu'édicte celui-ci. Quand le programme est multidisciplinaire - ce qui avec les adultes deviendra vraisemblablement la règle habituelle - chaque département impliqué réclame d'ordinaire son dû et la responsabilité du plus grand nombre possible de cours, auxquels il veut apposer le sigle qui le caractérise. On assiste alors à une incroyable guerre des sigles et les comités de programmes, présumément composés d'experts, se transforment en comités de négociation, où les représentants des facultés doivent se consacrer à protéger les "droits" de leurs mandants. Le programme

ainsi négocié se voit, le plus souvent, conférer un contenu sensiblement différent de celui qu'aurait imposé une attention aux besoins des usagers.

b) Si l'on en arrive à s'entendre sur un contenu, on n'en est pas pour autant au bout du compte. Ce contenu devra être approuvé par un certain nombre d'organismes, les assemblées des départements et le conseils des facultés impliqués, la Commission des études, pour ne pas mentionner les autres comités qu'une université dûment préoccupée de participation, à la fois, et de contrôle, n'aura pas négligé de se donner. Ce serait miracle que tous ces corps, entre lesquels la communication n'est guère facile, en arrivent à s'entendre et dans un délai raisonnable. Au mieux, il y faudra plusieurs mois, parfois deux ou trois ans.

Une des conséquences d'un tel système est que, dans un service d'éducation permanente qui estime nécessaire d'offrir aux adultes autre chose que des programmes préparés pour les jeunes, les cadres et responsables des programmes consacrent une partie très considérable, sinon l'essentiel de leur temps, à ces tractations caractéristiques d'un système clos, où le maintien de fonctions fragmentées et rivales devient plus important que les objectifs communs.

1.2.3.2.2.3. Les contenus

Ce que nous venons de dire des modes d'élaboration de programmes nous dispense d'insister longuement sur leurs contenus. Sauf d'assez rares exceptions, les programmes qu'on "offre" aux adultes dans les universités du Québec sont la copie conforme de ceux qu'on a préparés pour les jeunes. Ils obéissent aux mêmes lois d'organisation, se déroulent selon les mêmes exigences de la cohérence interne, présumée sinon toujours réelle, d'une discipline. Là où le programme veut être "multidisciplinaire", il ne réussit le plus souvent qu'à juxtaposer, sans liens réels, des cours de diverses disciplines, empruntés tels quels aux programmes réguliers.

On peut sans doute légitimement se demander si ces séquence dites nécessaires dans la distribution des matières, à l'intérieur des programmes réguliers, ne sont pas dans une très large mesure artificielles et arbitraires.(1) En toute occurence, elles constituent un obstacle d'importance à l'élaboration, dans les secteurs d'éducation des adultes, de pro-

---

(1) Ce que disaient récemment Fernand Dumont et Guy Rocher du caractère artificiel des articulations entre le Cegep et l'université nous paraît s'appliquer très largement aux programmes du premier cycle universitaire.

Cf. Prospectives, janvier 1973.
Il est douteux que les ordonnancements rigoureux que comm[illegible]de peut-être l'enseignement de la chimie soient exigés tout aussi bien dans celui, par exemple, des sciences humaines. Il est en cela assez significatif que les tenants les plus farouches des rigueurs de cet ordre épistémologique soient le plus souvent les jeunes professeurs qui n'ont pu prendre encore, à l'égard d'une discipline imparfaitement assimilée, la distance critique nécessaire.

grammes qui cherchent à épouser la dynamique des aspirations et besoins en constant processus d'exploration et d'explicitation. Au lieu de se laisser guider par les exigences d'un apprentissage qu'inspirent des motivations, des situations de vie et des questionnements fort divers, on en est d'ordinaire réduit à "offrir" des programmes pré-fabriqués, conformes aux lois présumées de la logique reconstruite, la logique de la transmission d'un savoir disciplinaire.(1)

1.2.3.2.2.4. Le régime pédagogique

On sait assez le malaise profond qu'éprouvent un très grand nombre, sinon la plupart des universitaires, devant les problèmes que pose une "pédagogie" habituellement commandée

---

(1) On parle actuellement de pédagogie du "learning", dont on découvre qu'elle obéit à des lois différentes de celles du "teaching". Cf. Abraham Kaplan, The Logic of Inquiry, San Francisco, Chandler, 1964, cité dans le Rapport du Comité des objectifs, p. 45, qui estime que "trop souvent les prérequis et les séquences de cours sont injustifiées au point de vue de l'apprentissage. Souvent ils répondent plus à des besoins administratifs et à des contraintes arbitraires qu'à la logique de la discipline ou aux besoins des étudiants". Ibid, pp. 46-47. C'est le vieil Aristote, déjà, qui constatait que l'ordre de la découverte diffère de celui de l'exposition.

par des préoccupations de transmission des savoirs.(1) Ce malaise n'a cependant guère suscité jusqu'ici de réelles innovations. Le Rapport du Comité des objectifs le soulignait récemment, en parlant de "velléités" de réforme pédagogique à l'intérieur d'un système où continue de triompher le cours magistral.

Il n'en va pas autrement de l'enseignement que nos universités dispensent aux adultes et nous ne croyons pas utile d'ajouter une voix nouvelle au concert nombreux des doléances. Nous ne croyons pas que se pose dans ce secteur un problème particulier de pédagogie des adultes ou, comme on le dit bellement, d'une "andragogie", dont l'objet spécifique serait une éducation des adultes contre-distinguée de l'éduca-

---

(1) Voir Mariel Leclerc et Suzanne Dumas, Cent quatorze professeurs parlent de l'enseignement à l'université, Université Laval, 1972. En conclusion de leur enquête, les auteurs observent: "On pourrait affirmer que l'enseignement a été davantage vu jusqu'ici à l'université sous l'aspect administratif plutôt que sous l'aspect pédagogique. On peut à peine parler de pédagogie à l'université. Il y a, bien entendu, des efforts isolés et sporadiques au niveau des professeurs et parfois au niveau des départements. Mais l'aspect proprement pédagogique n'a jamais été l'objet d'une réflexion systématique; il a toujours été considéré comme une dimension subsidiaire de l'enseignement. Actuellement, il semble que l'on ne puisse plus se contenter de transmettre un savoir. En effet, on sent que l'enseignement devient et deviendra tout autre. Les professeurs sont mal à l'aise, inquiets, angoissés même".(p. 177)

cation des jeunes.[1] Il se pose un problème de pédagogie tout court, qui commande d'examiner, avec toute l'honnêteté dont on est capable, à quel point nos pratiques d'enseignement, la structure rigide de nos programmes, notre système de diplômation, le statut de nos professeurs instaurent et maintiennent, à l'égard de nos institutions d'enseignement, de nos maîtres et du savoir institué, une relation de dépendance qui compromet, d'entrée de jeu, l'éducation des adultes comme celles des enfants et des adolescents. Si elle doit s'opérer, la réforme pédagogique passera, sous l'effet de contestations et de pressions externes, par la démonopolisation de la fonction d'enseigner.

---

(1) Pierre Furter propose, dans une perspective fort différente, qui est celle de l'éducation permanente et non d'une éducation des adultes artificiellement rattachée au système d'éducation des jeunes, que, "sous le nom d'andragogie, l'université reconnaisse une science de la formation des hommes...". "Cette science doit s'appeler "andragogie" et non plus "pédagogie" parce que son objet n'est plus seulement la formation de l'enfant et de l'adolescent, mais bien de l'homme pendant toute sa vie". Cité dans Faure et al., Apprendre à être, Unesco-Fayard, 1972, p.132, n. 100.

1.3. Les autres ressources éducatives institutionnelles et les relations école-milieu.

On ne peut étudier les fonctions précises des universités en éducation des adultes sans analyser la réponse des autres secteurs du système d'enseignement aux mêmes demandes sociales globales.

1.3.1. L'évolution de la clientèle adulte dans les commissions scolaires régionales et les CEGEP.

L'éducation des adultes dans le système public d'enseignement secondaire au Québec s'est développée à un rythme sans précédent durant les dernières années. A peine naissante au début des années '60, elle recrute, dès 1965-66, 144,200 "inscriptions-matière", c'est-à-dire près de 75,000 adultes inscrits à des cours offerts par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires régionales. Ce nombre doublera dès 1967-68 (294,602 inscriptions-matière) et augmentera de 12% en 1969-70, pour constituer quelques 331,000 inscriptions-matière correspondant à 165,329 participants. (1)

On remarque une évolution semblable dans les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel. Dès leur création en 1966-67, près de 8000 adultes sont inscrits aux activités organi-

---

(1) Les budgets de la Direction Générale de l'Education des Adultes du Ministère de l'Education, sans compter les allocations de formation accordée aux étudiants à temps plein, sont passés de 9.6 millions en 1967-68 à 33.2 millions en 1969-70.

sées par les services d'éducation d'adultes de ces institutions. Ce chiffre triplera dans les deux années suivantes et augmentera de 16% en 1969-70, où 25,000 personnes participent à des activités de formation offertes par les services d'éducation des adultes des CEGEP. En 1971-72, ces institutions accueillent 30,000 adultes. (1)

Dans l'ensemble du système public d'enseignement, au Québec, on dénombre, en 1970-71, quelques 200,000 "adultes" étudiants à temps partiel, dont 20% à l'université, 12% dans les CEGEP et 68% dans les Commissions Scolaires Régionales. L'éducation des adultes dans les institutions pré-collégiales est proportionnellement beaucoup plus développée au Québec et au Canada en général qu'aux Etats-Unis où, en 1969, on dénombrait 3.6 millions d'adultes inscrits à temps partiel dans les collèges et universités comparativement à 3.3 millions dans les écoles publiques et confessionnelles. (2) La proportion globale des étudiants adultes pour l'ensemble de la population non-scolaire (3) semble être toutefois sensiblement la même dans les deux pays, soit entre 5 et 7%.

---

(1) Ce volume d'activité exige une masse salariale, pour les seuls formateurs, de l'ordre de $500,000.

(2) Cela s'explique sans doute par l'influence considérable de la loi fédérale (Bill C-278) de 1966 sur la Formation Professionnelle des Adultes, qui dégage des montants contribuant à 80% du budget de la Direction Générale de l'Education des Adultes du Ministère québécois de l'Education.

(3) Agée de 17 ans et plus, excluant les étudiants à temps plein.

Après une phase d'expansion rapide, la situation semble maintenant se stabiliser. Le taux de croissance des niveaux inférieurs, de 1965 à 1970, correspond à une situation de rattrapage plus marquée qu'au niveau universitaire, où la tradition de l'éducation des adultes est plus ancienne. (1)

1.3.2. La dynamique de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires régionales et les CEGEP.

Il n'y a pas lieu dans ce rapport de faire une étude détaillée de l'orientation et de l'évolution de la pratique éducative dans les Services d'Education des Adultes des Commissions Scolaires Régionales et des CEGEP. Toutefois, la dynamique entre la demande sociale et la réponse institutionnelle manifeste ici des constantes significatives d'une évolution en cours à tous les paliers du système d'éducation québécois.

1.3.2.1. Les courants novateurs face à la pratique généralisée d'extension aux adultes de l'enseignement secondaire régulier.

---

(1) Source: Revue statistique, D.G.E.P., Ministère de l'Education, 1969-1970, Tome I, p.5; Tome II, p.16; P. Bélanger et P. Paquette, La Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP, Prospective, Volume II, No. 6, avril 1970, pp. 104 ss; "Intégration de l'éducation permanente aux structures pédagogiques de l'enseignement régulier", Fédération des CEGEP, 1er mars 1972, tableau 2, p.3; I.E. Okes, Participation in Adult Education, Initial Report, 1969, U.S. Department of Health Education and Welfare 1971, document H.E. 5.213: 13-41.

En 1961, au Québec, la majorité (53.3%) de la population non-scolaire avait moins de 8 années de scolarité. Or cette catégorie désavantagée ne représente que 23.6% de la clientèle des Services d'Education des Adultes des Commissions Scolaires Régionales (cf. le shéma 4 en annexe), proportion qui serait encore bien inférieure si on incluait les quelques 75,000 adultes qui sont inscrits dans les CEGEP et les universités.

Le modèle actuellement dominant d'action éducative dans les Commissions Scolaires explique en partie cette orientation sélective de l'éducation des adultes, dès ce premier niveau.

Constatant l'impasse où conduit cette stratégie d'extension aux adultes de tout l'appareil régulier d'instruction scolaire, (1) le gouvernement québécois suscita d'importants projets de recherche et d'expériences-pilote:

a) Le projet SESAME de "formation de formateurs", basé, globalement, sur la méthode d'animation de groupe.

b) La recherche Opération-Départ (Montréal), qui proposa un modèle individualisé de cheminement éducatif. (2)

c) Le projet TEVEC expérimentant l'utilisation de la télévision et autres média aux fins du rattrapage scolaire et d'éducation populaire dans la région du Saguenay - Lac-St-Jean. (3)

---

(1) Voir la série d'articles de Lysianne Gagnon sur "Les adultes, les laissés pour compte de l'éducation", La Presse, les 10, 12, 13, 14 et 15 février 1973.

(2) Voir en Appendice une synthèse du projet.

(3) Voir en Appendice une synthèse du projet.

d) Le comité d'implantation de multi-média qui, à la suite de l'Opération TEVEC, proposa pour l'ensemble de la province, un projet d'éducation populaire reposant sur l'initiative de groupes locaux. Le conflit que provoqua la réticence gouvernementale à réaliser ce projet selon les orientations originales révèle assez clairement une évolution des aspirations populaires, qui réclament désormais des pratiques éducatives personnellement et socialement plus significatives. (1)

Cet ensemble d'expériences et d'autres initiatives régionales semblables constituent autant de tentatives d'implantation de modèles d'une éducation plus continue, plus individualisée, moins sélective face aux régions périphériques et aux secteurs défavorisés, plus sensible à la diversité culturelle des milieux, plus souple face aux intérêts divergeants des groupes de participants, plus communautaire, enfin, en raison des besoins de connaître son milieu pour participer à son développement.

En dépit de ces efforts, la formule des "cours du soir" demeure la formule de l'éducation des adultes à ce niveau. D'ailleurs, le besoin urgent de trouver un débouché au surplus d'enseignants qu'occasionne la récession des populations scolaires, constitue un facteur supplémentaire du maintien du statu quo. Il faut aussi noter à cet égard la pénurie grave de recherche dans les universités, qui notamment ont été généralement absentes des

---

(1) Voir en Appendice une synthèse du projet initial.

diverses expériences ou études novatrices notées plus haut.

1.3.2.2. L'institutionalisation d'un nouveau modèle d'action éducative: la "formation sur mesure".

Les interventions des CEGEP auprès des populations non-scolaires régionales ont évolué de façon inattendue. Les activités de perfectionnement (concentration de cours créditées ou programmation sur mesure) ont connu, de 1966-67 à 1969-70, une hausse de 140%. Les programmes conduisant à des diplômes (B.A., D.E.C.) n'impliquaient plus en 1969-70 que 42% de la clientèle adulte. A l'automne 71, la majorité (57%) des étudiants adultes s'inscrivaient à des cours non-créditées ou à une formation conduisant à une attestation locale. (1)

Cette tendance se poursuit. Ainsi, les coordonateurs de l'éducation des adultes dans les CEGEP décidaient, lors d'une session organisée par la fédération des CEGEP en octobre 72 et portant sur l'éducation des adultes dans ces collèges, d'orienter leurs services dans le sens de la "formation sur mesure". On trouvera dans le deuxième tome de ce rapport une intéressante étude de Daniel Campeau: "La formation sur mesure et ses applications", qui résume et prolonge les constats et analyses auxquels cette session a donné lieu.

---

(1) La formation sur mesure pour adultes, Fédération des CEGEP, octobre 1972; référence: C.-533, p. A-29.

"Pour être sur mesure, y observe Campeau, la formation des adultes doit reposer sur une recherche constante des besoins et sur l'expression de ces besoins par les adultes. La nature du besoin, sa spécificité, son ampleur, son enracinement; la coloration que lui donnent la situation, le contexte, le temps, les personnes et les groupes, détermine la formation, sa conception, son organisation et sa réalisation... Sur la base bien établie d'une connaissance des besoins traduits en objectifs de formation mesurables, suit la notion partagée de programmation sur mesure."

Ainsi commence à s'atténuer l'imposition arbitraire des modèles de formation initiale sur les interventions de perfectionnement. Le processus d'institutionalisation de modèles spécifiques de formation ultérieure est en pleine gestation: Dans certains CEGEP, cette "programmation sur mesure" se résume à offrir, dans le bottin de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial, des cours assortis, auxquels on ajoute certains programmes complémentaires; ailleurs, elle conduit à une participation réelle des groupes à toutes les étapes d'un processus éducatif enclanché le plus possible sur leur action. (1) Cependant, dans une institution d'abord conçue pour offrir des programmes

---

(1)"Dès lors la définition des besoins et des objectifs de formation, la programmation, la pédagogie et l'évaluation sont opérées, non seulement en fonction des personnes, des groupes et des collectivités, mais bien par ces personnes, ces groupes et ces collectivités en processus continu de formation." Cf. D. Campeau, ibid.

de formation initiale à des jeunes étudiants réguliers à temps plein, la mise en oeuvre de ces nouveaux modes d'intervention pose un certain nombre de problèmes, notamment en raison des impératifs de standardisation et d'accréditation. (1) Ici, comme dans les universités, on tente d'élaborer de nouveaux critères de qualité, de nouveaux moyens de contrôle, plus adaptés à la formation ultérieure.

On observe ainsi dans les CEGEP un phénomène qui se manifeste aussi de plus en plus dans les universités, au fur et à mesure que l'éducation des adultes y obtient droit de cité: l'effet de renouvellement des contenus que produit la mise en oeuvre d'activités de formation d'adultes étroitement reliées au problème de la collectivité environnante. Les programmes académiques première formation sont ainsi sollicités de revêtir, à l'égard du milieu concret où s'insère l'institution, un caractère plus significatif et mieux adapté. Le CEGEP devient un peu plus, pour la collectivité régionale, un lieu de réflexion, une banque de ressources, un outil de développement.

1.3.3. Les rapports CEGEP-Université

Le Diplôme d'Enseignement Collégial général n'est pas

---

(1) Ce phénomène du respect intégral du "standard académique" par les services d'éducation des adultes qui cherchent par là à se "démarginaliser" aux dépens de leurs objectifs initiaux, a été analysé par Burton Clark: Adult Education in Transition; Berkeley et Los Angeles, University of California Press 1968, pp. 146 ss.

la seule voie d'accès à l'université. De moins en moins elle en est la principale. Cela est manifeste au sein de la clientèle adulte, qui constitue quelque 50% de la population universitaire. (1) Selon une de nos enquêtes (voir le tableau 16, en annexe) plus du tiers des adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle initiale ont moins de deux ans de scolarité post-secondaire. Nous avons déjà observé, par ailleurs, que les nouveaux modes d'admission d'adultes dans les facultés universitaires tendent à faire baisser les inscriptions d'adultes dans les programmes généraux des CEGEP. Il faut noter encore les nouvelles politiques du Ministère de l'éducation visant à promouvoir l'accès par la voie professionnelle, du secondaire vers le collégial et de ce dernier niveau vers l'universitaire. (2) Alors que, officiellement, les diplômes d'enseignement collégial professionnel, où se recrutent surtout les édudiants de strate ouvrière, (3) devaient revêtir un caractère terminal, ils constitueront de plus en plus, en réalité, un point d'arrêt dans un processus intermittent de formation. Ce sera un facteur supplémentaire d'élargissement de l'accès aux ressources universitaires.

---

(1) Il serait important que le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC), dont le mandat nous paraît singulièrement étroit comparativement à l'ampleur du problème des relations entre le CEGEP et l'université. reconnaisse l'ampleur de ce phénomène.

(2) Voir les études menées en ce sens par le groupe Main-d'oeuvre et Emploi de la Direction Générale de la Planification du Ministère de l'Education à Québec.

(3) Cf. Prospectives, février 1973, Vol. 9, no. 1, pp. 6-7.

A cet égard se pose, cependant, le problème de la distinction des contenus de programmes offerts aux adultes dans les CEGEP et les universités. On constate, en effet, beaucoup de recoupements d'un niveau à l'autre. La formation conduisant à l'obtention du certificat d'une association professionnelle ou para-professionnelle en constitue sans doute l'exemple le plus évident. Si le contenu de tels programmes devrait les situer logiquement au niveau collégial, les services d'éducation des adultes de certaines institutions universitaires n'en ont pas moins près de 40% de leur clientèle dans ce même type de formation.

On ne justifierait guère plus facilement l'importance de l'enseignement élémentaire du français ou de l'anglais comme langues secondes dans certaines universités, ou même de l'espagnol ou de l'allemand élémentaires, alors que les Commissions Scolaires Régionales et les CEGEP offrent déjà à des coûts moindres les mêmes enseignements.

Cette duplication des efforts, qui alimente une concurrence parfois assez coûteuse, contribue, croyons-nous, à perpétuer l'image d'une université élitiste, qui offre à certains privilégiés des services que d'autres, moins fortunés ou moins scolarisés, doivent demander aux niveaux inférieurs du système scolaire. Au reste, il arrivera que l'université se refuse à reconnaître à tel cours suivi au CEGEP, en administration par exemple, la même valeur qu'à celui qui se donne dans ses murs, même si la description en est la même et que le même professeur donne le cours aux deux

niveaux. Dans l'enseignement des langues, il arrive qu'un même professeur offre un cours identique dans une Commission Scolaire, un CEGEP et une université.

La distinction rigide des niveaux revêt, notamment en éducation des adultes, un caractère de plus en plus artificiel. Pour les moins scolarisés elle constitue souvent un empêchement majeur à la poursuite de la formation. Pour les groupes soucieux de promotion collective, elle est un obstacle à la mise à contribution de ressources humaines suffisamment diversifiés. Tout cela explique sans doute, dans une large mesure, le développement rapide d'activités éducatives en dehors des institutions scolaires. Nous voulons nous y arrêter rapidement dans les pages qui suivent

1.4. Les ressources éducatives non-institutionnelles.

L'éducation déborde l'école. Elle se pratique aussi dans les associations volontaires, dans les entreprises, à travers les mass-média ou autres sources similaires d'apprentissage informel. Sans vouloir, dans un rapport sur l'éducation des adultes à l'université, fournir une vue exhaustive de ces "écoles parallèles", il nous paraît utile d'en souligner le rôle de suppléance, ainsi que la fonction spécifique complémentaire, et de noter certains modèles novateurs d'actions éducatives qui s'y développent.

1.4.1. La formation professionnelle en milieu industriel.

Déjà en octobre 1963, une étude publiée par l'Institut Canadien d'Education des Adultes permettait d'évaluer l'importance de la formation en industrie: dans les 133 entreprises québécoises qui déclaraient posséder des programmes de formation, près de 37,000 employés-étudiants avaient consacré en moyenne 105 heures par année à leur formation.(1) Une enquête plus récente (2) portant sur 578 entreprises québécoises indiquait que près de 160,000 salariés étaient inscrits en 1970,

(1) Gaétan Daoust et Jean-Jacques Lemieux, Enquête sur le rôle de l'entreprise en éducation des adultes pour l'année 1963, ICEA, Cahier d'information et de documentation, no 20, 1965.

(2) Statistique-Canada, 1970, catalogue 81,001.

à des stages de formation, dont le tiers en formation des cadres. En dehors de quelques indications, on possède peu de données sur ce genre de formation au Québec ou au Canada. Indiquons toutefois qu'aux Etats-Unis 25% des adultes qui déclaraient avoir participé à des activités de formation en 1969, l'avaient fait dans l'entreprise. (1)

Contrairement à l'éducation des adultes à l'université, la formation en industrie au Canada, et plus particulièrement au Québec, atteint tout autant les secteurs primaires et secondaires de l'économie que le secteur tertiaire. (2)

Toutefois, encore peu d'entreprises (17% au Québec en 1969-70), offrent à leurs employés de tels programmes de formation; il s'agit surtout de grandes entreprises. (3)

Ce secteur de la formation non-institutionnelle tend à se développer rapidement, en raison notamment de la création par le Gouvernement fédéral de programmes d'encouragement à la formation en industrie.

(1) Cf. I.E. Okes, op. cit., p. 19.

(2) En 1963, la majorité des programmes de formation en industrie, soit 56% s'étaient réalisés dans des entreprises manufacturières. Cf. enquête de l'I.C.E.A.,1965.

(3) L'enquête de l'I.C.E.A. révèle qu'en 1963, les entreprises québécoises de 200 employés et plus regroupaient 50% de la population active, bien qu'elles aient organisé 78% des activités de formation en industrie.

Dans une proportion importante, ces activités de formation se conforment au modèle scolaire le plus traditionnel. Se développent toutefois, surtout au niveau de la formation des cadres, de nouveaux genres d'activités éducatives plus souples et rapides, permettant de répondre de façon fonctionnelle aux besoins observés. On y utilise de plus en plus une approche collective plus étroitement reliée au développement de l'organisation, à ses pratiques et à ses problèmes particuliers. Toute une série d'organismes non-scolaires ont été créés à cette fin au Québec depuis 1960. (1)

L'ensemble de ces organismes qui employaient au Québec, en 1971-72, quelque 60 formateurs à temps complet et près de 100 à temps partiel, avaient organisé des stages de formation auprès de quelque 18,000 cadres québécois. En marge de la formation individuelle de base qu'offrent les institutions universitaires, ces organismes ou certains services de

(1) Signalons l'Institut Coopératif Desjardins qui s'adresse aux cadres du mouvement coopératif québécois, le Centre d'Organisation Scientifique de l'Entreprise, qui intervient surtout dans la petite et moyenne entreprise, le Centre de Formation et de Consultation autrefois rattaché au Centre des Dirigeants d'Entreprises, le Centre Interdisciplinaire de Montréal, l'Institut de Formation par le Groupe, le Centre d'Etude des Communications, le Service de formation de la Chambre de Commerce de Montréal, certains organismes américains qui ont créé une filiale québécoise, comme l'Institut de Perfectionnement des Cadres Administratifs (Executive Development Institute), etc.

formation de la grande entreprise s'orientent vers des activités de perfectionnement des cadres basées sur un diagnostic préalable des besoins du milieu d'intervention et organisées selon une programmation "sur mesure". C'est d'ailleurs cette orientation que semble prendre l'Ecole Nationale d'Administration Publique et que prônent de plus en plus les services d'éducation des adultes des CEGEP, avec cette différence toutefois que ces institutions cherchent à introduire, dans l'analyse préalable des besoins et dans la programmation des sessions, des préoccupations plus larges et le maintien d'une certaine distance critique.

Le déroulement de ces activités de perfectionnement en industrie nous paraît poser un double problème. Premièrement, elles se développent surtout dans la grande entreprise, donc en faveur d'un groupe que desservent déjà prioritairement, comme nous l'avons montré plus haut, les services d'éducation des adultes des universités. Deuxièmement, comme l'université est absente de ces lieux privilégiés de communication et d'analyse des problèmes réels des organisations industrielles québécoises, elle laisse échapper une occasion unique de s'axer davantage sur le développement et de conférer ainsi à la formation professionnelle initiale qu'elle dispense un caractère plus dynamique et mieux adapté.

1.4.2. Le mouvement de contre-école: l'éducation dans les associations volontaires.

Le développement du mouvement de contre-école nous paraît contenir, lui aussi, pour les institutions universitaires et collégiales, une critique implicite, sinon un défi. A l'instar de l'industrie, il promeut une éducation axée sur le développement, conçu cette fois non pas comme simple croissance économique, mais comme promotion de l'ensemble d'une collectivité et de ses ressources.

Il est difficile de mesurer l'importance quantitative des expériences d'éducation populaire dans les organismes bénévoles, ou associations volontaires. On sait qu'il existe des services de formation dans les centrales syndicales, les organismes coopératifs et certains mouvements populaires (ex: l'Association coopérative d'éducation familiale, l'Association pour la défense des droits sociaux du Montréal-Métropolitain, etc.). On connaît aussi la création récente de centres locaux d'éducation populaire, d'organismes de formation sociale gérés par des représentants du milieu, d'associations de formation civique et de culture populaire.

A titre indicatif, notons qu'une centrale syndicale organisait à elle seule, en 1971-72, des activités de formation pour quelque 12,000 syndiqués. Ce chiffre pourtant impression-

nant ne correspondait toutefois qu'à moins de 10% des membres de cette centrale. (1) Aux Etats-Unis, (2) les activités d'éducation dans ces organismes communautaires constituaient en 1969, plus de 13% de l'ensemble des activités d'éducation des adultes en ce pays, soit plus de la moitié des activités éducatives des universités américaines en ce domaine.

Or, cette "vaste école populaire invisible" porte en elle, de par son existence même, le projet d'une réforme du système éducatif et donc des universités, dans le sens d'une éducation permanente à caractère démocratique. Nous tenterons de dégager, dans une analyse rapide, la critique implicite que constitue, en tant que riposte pratique, ce mouvement d'auto-formation.

Dégageons d'abord les constantes de ces différentes expériences en ce qui concerne les objectifs, les structures, le type de programmation et la relation entre l'apprentissage et la production de connaissances, ou recherche.

---

(1) Rapport des services au 45e congrès de la C.S.N., Québec, 1972, p.25.

(2) Cf. I.E. Okes, op. cit., p. 19.

Au niveau des objectifs, ces expériences se caractérisent par la définition de la formation comme secondaire par rapport à l'action, qui en définit les exigences. On parle du support, de l'outil que constitue la formation. Ces actions de formation visent à permettre à des groupes de prendre en main leur situation, de défendre leurs intérêts et de se donner, à cette fin, l'apprentissage et l'information nécessaires.

Au niveau des structures, la constante majeure est celle du contrôle d'une organisation éducative par les groupes impliqués. Cela se fait de deux façons: soit que l'organisation de la formation soit sous la responsabilité d'une section d'un organisme d'action, soit qu'on créé un centre de formation directement géré par des groupes de citoyens. Non seulement la situation de l'apprentissage et la programmation, mais l'orientation même de l'organisme de formation se trouvent ainsi dans les mains de la "clientèle" visée, de façon à mieux relier la formation aux problématiques d'action.

Dans ces organismes, le contenu de la formation s'élabore en réponse aux besoins et difficultés constatés sur le terrain. Le critère de programmation n'est pas l'organisation disciplinaire d'un savoir, mais plutôt l'action elle-même de groupes aux prises avec le problème du développement de leur milieu.

Enfin, les promoteurs de ce type d'auto-formation déplorent souvent l'impossibilité où ils se trouvent de faire appel aux ressources universitaires en matière de recherche. L'analyse systématique des situations auxquelles ces groupes sont confrontés doit souvent être reprise dans une autre perspective que celle habituelle aux chercheurs d'université. D'autres fois, il s'agit de problèmes auxquels la recherche universitaire ne s'est pas encore intéressée.

En somme, cette auto-formation se caractérise par les éléments suivants:

- son enracinement dans le vécu des participants, dans leurs actions;
- la dynamique inductive du processus d'éducation, allant d'une problématique immédiate à une analyse de plus en plus générale des rapports entre les groupes sociaux;
- la relation étroite entre la recherche scientifique et une formation visant d'abord à permettre de "connaître son milieu".

On constate d'emblée que ces expériences constituent une critique concrète de l'éducation scolaire régulière et de son extension aux adultes.

On peut dégager cinq aspects importants de cette critique implicite de l'éducation:

1. Face à l'école et à sa centralisation, on constate dans ces expériences d'auto-éducation une décentralisation et une participation effective de la clientèle à l'élaboration des politiques de formation.

2. Ce courant de contre-école se trouve en contradiction avec une stratégie scolaire basée sur une conception unitaire de la culture, imposant un code privilégié de communication et un type précis d'environnement éducatif qui tendent à développer des relations de dépendance. Au contraire, dans les expériences d'auto-éducation évoquées plus haut, on trouve généralement un mode de communication, un climat, un lieu de formation qui ne comportent pas le danger de désolidariser le participant de son milieu. C'est "l'école du milieu".

3. Face à l'école qui vise d'abord à "inculquer une mentalité", ces expériences de formation se définissent davantage comme des outils de développement d'une collectivité par un contrôle cognitif, c'est-à-dire par une prise de conscience de son environnement.

4. Face à la rigidité de la stratégie scolaire, ces actions sont beaucoup plus souples. Elles s'axent d'abord sur des champs d'intérêts immédiats et déclenchent, autour de ces intérêts précis, un processus de formation générale.

5. Face à une vue élitiste du rapport entre la recherche et sa vulgarisation, ce courant de contre-école laisse entrevoir le caractère heuristique de cette éducation populaire où peuvent se formuler des projets de recherche qui, bien sûr, exigeront une conversion épistémologique des problématiques ainsi proposées, mais permettront ensuite, dans un second mouvement, de renouveler la connaissance des problèmes soulevés au départ par des citoyens en situation de formation avec des chercheurs universitaires.

Il y a là le projet d'une éducation différenciée selon les milieux sociaux et gérés par eux, d'une éducation outil de développement des collectivités, qui leur permette de s'autodéterminer culturellement et socialement.

Plus encore, il y a là, sous-jacente au mouvement, une conception de l'éducation permanente qui renouvelle la définition actuelle des rapports entre les paliers du système d'enseignement. D'après les prévisions statistiques. (1) s'il

(1) Z.E. Zsigmond et C.J. Wenaas, Enrolment in Educational Institutions, Conseil économique du Canada, étude no.25, 1970, p.122.

y a actuellement un individu sur quatre de la strate d'âges 18-24 ans qui est inscrit à temps complet dans une institution post-secondaire au Québec, cette proportion s'élèvera à 33% au cours de la seconde moitié de la présente décennie. En d'autres termes, pour plusieurs années encore, la majorité des québécois termineront leur première formation au niveau secondaire, bien que ce dernier soit conçu dans son ensemble comme la phase préparatoire à la poursuite immédiate de la formation académique au pallier supérieur. On se trouve donc dans la situation paradoxale où l'école secondaire devient disfonctionnelle pour la majorité de sa clientèle, pour laquelle la poursuite de la formation ne sera qu'intermittente et de nature souvent différente de ce à quoi prépare le cours secondaire. L'école est effectivement conçue pour préparer les jeunes à ce vers quoi la majorité d'entre eux n'iront pas. Par ailleurs, pour utiliser les différentes ressources de production et de diffusion de la connaissance en vue d'un perfectionnement ou d'une promotion culturelle et collective, cette majorité aurait besoin d'une formation de base, d'avoir appris à apprendre, ce que l'école facilite encore trop peu.

Dans une telle conception d'éducation permanente dont la contre-école, phénomène encore marginal, donne des signes avant-coureurs, l'université constituera une instance

importante de formation ultérieure, autant pour ceux qui ont bénéficié de l'enseignement collégial et universitaire, que pour les autres qui n'ont pu y avoir accès. Or, bien que cette université constitue pratiquement la seule "banque de ressources" éducatives spécialisées dans des problèmes auxquels se confrontent l'ensemble des citoyens (qu'il s'agisse de rénovation urbaine, de syndicalisme, de consommation, de politiques sociales, de relations significatives entre les individus, de pollution, etc.), présentement à peine 25% de la population, c'est-à-dire ceux qui ont poursuivi leur formation initiale jusqu'au niveau post-secondaire, sont en mesure d'utiliser ce service public. On le voit, le mouvement de contre-école rend beaucoup plus manifeste la nécessité de transformer l'éducation secondaire en une étape préparatoire à l'utilisation pour l'ensemble des citoyens de toutes les ressources éducatives, de quelque palier qu'elles soient, et d'élargir et diversifier, en conséquence, l'accès aux ressources universitaires. La démocratisation de l'université, par la seule voie de la formation professionnelle individuelle, conduit à une impasse dont on ne peut sortir que par la diversification des fonctions de l'université, par le développement d'activités de perfectionnement et de promotion culturelle ou collective.

1.5. L'impasse des modes actuels d'utilisation des ressources universitaires.

1.5.1. Orientations des activités d'éducation des adultes.

La fonction de transmission des connaissances exercée actuellement par les pratiques universitaires de l'éducation des adultes s'identifie presque totalement - nous l'avons vu - à la formation professionnelle initiale. Le perfectionnement d'une compétence technique ou professionnelle fait lui-même l'objet, en général, d'un traitement semblable à celui de l'acquisition initiale de cette compétence. Dans cette optique, l'éducation des adultes prolonge l'enseignement universitaire régulier, essentiellement orienté vers la formation des jeunes, et obéit aux exigences, normes ou objectifs des complexes professionnels et disciplinaires.

Dans une société où les changements économiques et technologiques, de même que les transformations politiques et culturelles, modifient sans cesse la structure occupationnelle et la nature des tâches professionnelles, l'exploitation quasi exclusive du modèle de formation professionnelle initiale nous accule de plus en plus à une véritable impasse. Ou bien les individus n'exerceront pas la profession pour laquelle ils ont été formés, ou bien les connaissances et le savoir-faire acquis au moment de la formation ne seront déjà plus adéquats peu après leur entrée dans la profession. En outre, dans la majorité des cas, les conditions réelles d'exercice de la profession s'avèreront

fort différentes de celles entrevues ou imaginées lors de la première formation. Il devient de moins en moins justifiable et étrangement coûteux, dans un tel contexte, de surcharger les contenus de formation initiale ou d'en prolonger la durée, de même qu'il est aberrant de voir tout le perfectionnement professionnel à travers le prisme étroit de ce type de formation. En même temps qu'elle remet en cause les objectifs, le contenu et la durée de la formation professionnelle initiale, la société actuelle exige, sans contredit, l'élaboration de nouveaux modes d'accès aux connaissances et, plus particulièrement, de nouveaux modes d'utilisation des ressources universitaires.

Telle qu'elle se pratique actuellement et en raison même de la nature des critères de qualité qui la définissent, l'éducation des adultes nous paraît donc très mal adaptée aux exigences de développement de notre société et au rôle stratégique qu'y joue la connaissance sous toutes ses formes.

Parce qu'elles s'inscrivent dans le modèle de formation professionnelle adopté par l'enseignement régulier et visent ainsi à la promotion professionnelle individuelle, les activités consacrées aux adultes atteignent sensiblement le même type de clientèles que l'université régulière. On constate, globalement, dans l'un et l'autre secteurs, une sous-représentation des strates socio-économiques inférieures, proportionnellement à leur importance dans l'organisation sociale. L'éducation des adultes tend ainsi à reproduire la situation d'inégalité créée par l'enseignement univer-

sitaire régulier. De plus -comme l'a indiqué l'analyse qui précède - ce n'est que pour certains secteurs professionnels et de façon très restreinte qu'elle joue un rôle véritable de mobilité ou de promotion sociale.

Etant donné, d'une part, les modes d'intervention et, d'autre part, le type de clientèles auxquels elle se limite, l'éducation des adultes (à l'instar, d'ailleurs, de l'enseignement régulier) ne se présente pas comme un facteur réel de développement pour l'ensemble de la collectivité, comme un moyen de répondre à ses aspirations et exigences profondes en permettant, aux différents groupes sociaux qui la composent, l'accès aux ressources universitaires et l'utilisation de ces ressources selon leurs besoins spécifiques.

Bref, la nature du développement socio-économique dans les sociétés contemporaines, l'importance et l'accroissement rapide du savoir, l'extension et la prolifération des moyens de communication et d'information, les nouvelles motivations psychologiques et cognitives, les exigences de démocratisation, de promotion culturelle et collective, ont profondément transformé la demande sociale d'éducation. A la fois globale et diversifiée, cette demande remet en question les inégalités ou disparités qu'entretient le système scolaire, le caractère rigide, formaliste et abstrait de l'enseignement traditionnel ou de la transmission du savoir et, enfin, l'hégémonie exercée par l'école dans l'univers éducatif. Cette demande impose une révision complète des princi-

pales fonctions assumées, jusqu'ici, par l'éducation des adultes et, plus largement, une modification profonde des orientations propres aux différentes institutions d'enseignement.

1.5.2. Allocation et contrôle des ressources budgétaires

L'impasse à laquelle conduisent les modes habituels d'intervention de l'université dans le milieu est en étroite relation avec la structure actuelle de financement des institutions universitaires et du système éducatif en général. Ainsi, la politique de subventions des seuls cours crédités empêche l'université de diversifier son action éducative et d'exercer de nouvelles fonctions dans le développement de la collectivité. De plus, cette politique ne fait que renforcer le monopole scolaire et les coûts, déjà très élevés, (1) de l'éducation institutionnelle en général ou des formes traditionnelles de l'enseignement universitaire.

> Au Québec, "les dépenses de fonctionnement des universités ont grimpé de moins de 40 millions de dollars au début des années '60 à plus de 270 millions en 1970-71. Durant la même période, les budgets

(1) Nous avons assisté, durant la décennie 1960-70, à une croissance sans précédent des coûts de l'éducation et, plus particulièrement, des coûts relatifs à l'enseignement post-secondaire. Ainsi, les dépenses totales (fonctionnement et investissements) de l'enseignement post-secondaire étaient au Québec, pour l'année 1969-70, de 438,440,000 dollars, soit une augmentation de 367% par rapport aux dépenses effectuées en 1960-61. La fraction du revenu national affectée à l'enseignement post-secondaire (fonctionnement et investissements) représente, au Québec en 1970-71, 3.2%. Voir, à ce sujet, les tableaux présentés dans, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, Cahier 1: L'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec, Conseil des Universités, 1972, pp. 58-61.

> acceptés par le gouvernement, exception faite de la recherche dite subventionnée, évoluaient de 32 millions en 1960-61 à 183 millions en 1970-71. Dépenses globales et budgets acceptés augmentaient donc de plus de 600%, tandis que les subventions passaient de 15 à 143 millions, augmentant ainsi de plus de 900%." (1)

Devant l'accroissement rapide des dépenses affectées à l'enseignement universitaire et devant l'immense difficulté qu'éprouvaient les universités à maîtriser l'emballement des coûts, le gouvernement québécois fut amené, durant ces dernières années, à imposer des contraintes budgétaires, à partir de critères inégalement définis et acceptés. (2) Le contrôle de plus en plus étendu qu'exerce actuellement le Ministère de l'Education sur l'utilisation des subventions attribuées aux universités, crée un malaise à l'intérieur de l'administration universitaire et du processus de prise de décisions sur lequel elle s'appuie. Cette situation favorise l'incertitude aussi bien que l'arbitraire ou l'inégalité dans l'allocation des crédits, comme dans leur distribution entre les activités éducatives destinées aux adultes et celles réservées aux jeunes. Elle manifeste l'impasse dans laquelle se trouvent, à l'heure actuelle, les formes traditionnelles d'éducation. Comme le souligne le rapport Faure pour l'ensemble des pays membres de l'UNESCO,

> "On ne voit pas (...) que les états puissent continuer impunément à prélever une part croissante de leurs ressources pour l'affecter à une activité

---

(1) Ibid., p. 61

(2) Cf. idem.

> qui ne s'adresse, malgré tout, qu'à une fraction de la population, sans s'efforcer d'imaginer des formes d'action éducative qui assurent une meilleure rentabilité des moyens disponibles." (1)

Il ne s'agit donc pas de freiner l'augmentation des coûts éducatifs en développant une centralisation excessive, en renforçant le pouvoir des technocrates et en distribuant le même savoir à un plus grand nombre d'individus, sans transformer le contenu et les formes d'apprentissage ou sans s'interroger sur la nature des valeurs sociales et de l'idéologie que promeut ou dissimule la transmission du savoir. Il s'agit surtout de modifier, radicalement, les politiques budgétaires actuelles par une répartition plus équitable des subventions entre les diverses activités éducatives, formelles et non formelles, qui s'adressent aussi bien aux adultes qu'aux jeunes, et par un recours aux potentiels et moyens éducatifs qui existent déjà à l'intérieur et à l'extérieur des cadres institutionnels.(2) En bref, il s'agit de restructurer le financement d'une éducation conçue en tant qu'activité qui déborde les seules institutions scolaires, qui s'exerce pendant toute la vie de l'individu et qui constitue un projet de la collectivité tout entière. Nous pourrions peut-être ainsi éviter le dilemme qui menace d'enserrer l'ensemble des systèmes éducatifs:

> "d'une part, il est, ou sera à plus ou moins longue échéance, impossible ou tout au moins irrationnel de mobiliser des ressources financières directement

---

(1) Apprendre à être, p.56.

(2) Voir, par exemple, les travaux de la Commission Carnegie sur cette question, notamment, New Students and New Places, 1971, p. 116.

> proportionnelles à la demande globale de scolarisation; d'autre part, la demande d'éducation revêt déjà, ou est appelée à revêtir, des dimensions très supérieures à la capacité d'absorption optimale des systèmes traditionnels d'éducation." (1)

Ainsi, le ralentissement de la croissance des investissements publics en éducation, dont nous percevons déjà quelques indices, n'aura pas de conséquence néfaste sur le développement ultérieur de l'université, que s'il s'accompagne d'un aménagement des ressources financières, basé sur les différentes fonctions que les universités doivent remplir dans la société actuelle et leur permettant d'exercer chacune selon sa rationalité propre.

Face à l'ampleur et à la diversification de la demande d'éducation dans notre société, les institutions d'enseignement supérieur et notamment les activités destinées aux adultes s'engagent, selon nous, dans une impasse si elles continuent à se développer selon leurs modes actuels, qui privilégient des clientèles déjà favorisées et excluent certains milieux socio-économiques ou catégories occupationnelles, qui se conforment aux seuls critères de qualité reconnus par les normes académiques et définis essentiellement d'après le modèle traditionnel de formation professionnelle initiale ou de transmission des connaissances. Elles ne contribuent guère ainsi à réduire l'hégémonie qu'exercent, dans l'univers éducatif, les différentes institutions d'enseignement.

---

(1) Apprendre à être, p. 56.

Cette demande nouvelle d'éducation impose une transformation des politiques budgétaires qui tienne compte des différentes ressources éducatives, dans l'école et hors l'école, et vise à diminuer, par une démocratisation croissante, le coût unitaire de l'enseignement. Enfin, par sa nature même, cette demande exige, à tous les niveaux du système institutionnel, l'élaboration de processus de participation et de négociation qui mettent en présence les différents acteurs sociaux qu'intéressent la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances.

1.5.3. Intégration ou marginalisation de l'éducation des adultes

Dans ces conditions et si notre analyse est juste, il devient proprement futile de prétendre remédier à la situation difficile où se trouve actuellement l'éducation des adultes en milieu universitaire, en procédant à des réformes de structure ou en assouplissant les processus administratifs ou les conditions académiques qui régissent le traitement de la clientèle adulte. C'est pourtant dans ces termes qu'on pose d'ordinaire le problème, convaincu qu'on est que l'idéal reste encore de consentir à accorder à l'éducation des adultes un régime académique, administratif, financier aussi avantageux que celui offert aux jeunes étudiants. Idéal bien lointain du reste et dont chacun, selon le poste qu'il occupe, a des raisons différentes mais fort sérieuses - académiques, administratives, financières - d'estimer qu'il n'est guère réaliste.

Les transformations ou améliorations que l'on propose pour l'éducation des adultes s'inspirent d'ordinaire de deux conceptions pratiquement opposées et se réfèrent à deux types d'organismes déjà concrètement identifiables dans diverses universités d'Amérique.

Les uns, plus attentifs aux besoins particuliers de la clientèle adulte, estiment qu'il n'est possible d'y satisfaire qu'en créant, marginalement au système régulier, des universités

ou collèges consacrés essentiellement à l'éducation des adultes et dotés de l'autonomie nécessaire à l'exercice de cette fonction trop peu conforme aux pratiques de l'éducation des jeunes. Cette idée a inspiré, à l'origine, la création de l'Université Sir George Williams et elle continue d'animer les promoteurs du Thomas More Institute. D'autres, beaucoup plus nombreux actuellement, croient que l'éducation des adultes est maintenant à ce point importante dans nos universités qu'elle doit en devenir une fonction régulière. Ils proposent donc, sous des formes variées, plus ou moins précautionneuses, l'intégration des adultes à la population étudiante régulière. En substance, c'est ce qu'a voulu faire l'UQAM et c'est ce que recommande, non sans certaines nuances, le Comité des objectifs, pour l'ensemble des universités du Québec.

Le débat entre les tenants de l'une et l'autre position est déjà fort ancien et nous n'avons pas l'intention de contribuer à l'alimenter. La problématique qui l'inspire nous paraît nettement dépassée. La question n'est plus de savoir s'il vaut mieux, dans un système éducatif qui demeurerait substantiellement inchangé, intégrer ou marginaliser l'éducation des adultes. La question est plutôt de savoir comment on peut changer l'ensemble du système, éducation des jeunes et éducation des adultes, de façon à faire face aux défis nouveaux qu'une société en profonde mutation

pose à une école qui l'est tellement moins. Pour le dire sans ambages, nous croyons qu'il est moins illusoire de penser que l'on peut et doit entreprendre de transformer substantiellement le système éducatif actuel, que d'estimer que celui-ci peut, en dépit d'une demande d'éducation substantiellement modifiée, se perpétuer sans des transformations majeures.

C'est ce défi que nous allons, dans les pages qui suivent, chercher à mieux identifier. Nous le ferons en en dégageant les dimensions principales à partir de l'étude du secteur de l'éducation des adultes, qui nous paraît particulièrement révélateur des tensions qui travaillent déjà le monde de l'éducation. Nos observations porteront sur trois aspects principaux: les orientations de l'université, l'aménagement des ressources éducatives, les modes d'intervention de ces institutions.

TABLEAU 1

Etudiants réguliers à temps complet et à temps partiel dans cinq provinces du Canada 1970/71.

Province	Etudiants réguliers temps complet	temps partiel	temps partiel/ temps complet
Alberta	29,524	5,686	19%
Colombie Britannique	30,623	2,918	10.5%
Nouveau Brunswick	10,580	3,660	34.5%
Ontario	12,060	46,2[illegible]6	38%
Québec	53,908	35,976	66%

Source:

Statistique Canada, Statistique de l'enseignement, Cat. no. 81-220, 1972/73, tableau 9.
Statistique Canada, Inscriptions à temps partiel aux cours universitaires 1970/71, non encore publié.

TABLEAU 2

Evolution du nombre des étudiants de l'Université du Québec

		1969/70	1970/71	1971/72	Taux d'augmentation 69/70 - 71/72
UQAM	1	4,617	4,840	5,912*	
	2	-	-	6,706	
UQTR	1	1,723	1,858	2,234*	
	2	-	-	3,915	
UQAC	1	693	906	1,338*	
	2	-	-	1,351	
CEUR	1	427	306	550*	
	2	-	-	1,575	
Nord-Ouest	1	-	202	196	
	2	-	-	726	
ENAP	1	-	25	-	
INRS	1	-	10	-	
TOTAL	1	7,460	8,147	10,485	40.5%
	2	7,645	11,504	14,238	86%
Ratio temps partiel et temps plein		102%	140%	136%	

1. Etudiants plein temps - nombre absolu.
2. Etudiants temps partiel - nombre absolu.
* Estimé.

Source:

Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, cahier 1, l'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec, Conseil des universités, Québec, le 15 juillet 1972, pp.99.

Tableau 3: Evolution des étudiants à l'Université Sir George Williams.

Temps complet	71-72	prévisions 75-76
1er cycle	3011	4168
2-3 cycles	344	462
Total	3355	4630
Taux d'augmentation: 38%.		
Temps partiel		
1er cycle	9875	5600
2-3 cycles	905	825
Total	10780	6425
Taux de diminution: 40%.		
Ratio.		
T/P	320	139
T/C	100	100

Note: Ce tableau exclut les étudiants de niveau collégial au nombre de 2292 (TC) en 71-72.

Source: Conseil des Universités, op. cit. T.I. p. 122 et 236.

TABLEAU 4

Nombre et pourcentage des étudiants réguliers inscrits aux programmes de premier cycle, selon la discipline et le type de formation dans les universités du Québec, 1970-71.

Discipline et type de formation	Laval	Sherbrooke	Montréal[1]	UQAM	McGill
Ecoles professionnelles					
Médecine -					
Temps complet	644	215	681	--	543
Temps partiel	--	--	--	--	--
Total	644	215	681	--	543
% temps partiel/total	0%	0%	0%	--	0%
Autres prof. med.[2]					
Temps complet	118	--	882	--	154
Temps partiel	1	--	1	--	--
Total	119	--	883	--	154
% temps partiel/total	0.8%	--	0.1%	--	0%
Architecture					
Temps complet	196	--	260	--	139
Temps partiel	1	--	4	--	3/
Total	197	--	264	--	139
% temps partiel/total	0.5%	--	1.5%	--	0%
Génie					
Temps complet	767	552	1569	--	1183
Temps partiel	33	--	--	--	7[3]
Total	800	552	1569	--	1190
% temps partiel/total	4.1%	0%	0%	--	0.6%
Droit					
Temps complet	893	359	914	--	348
Temps partiel	29	--	--	--	1
Total	922	359	914	--	349
% temps partiel/total	3.1%	0%	0%	--	0.3%
Service Social					
Temps complet	194	222	147	5/	89
Temps partiel	3	--	--		2
Total	197	222	147		91
% temps partiel/total	1.5%	0%	0%		2.2%

TABLEAU 4 (suite)

Discipline et type de formation	Laval	Sherbrooke	Montréal[1/]	UQAM	McGill
Prof. paramédicales[6/]					
Temps complet	127	--	607	--	495
Temps partiel	5	--	104	--	18
Total	132	--	711	--	513
% temps partiel/total	3.8%	--	14.6%	--	3.5%
Agric. - Forestrie					
Temps complet	572	--	--	--	616
Temps partiel	17	--	--	--	7
Total	589	--	--	--	623
% temps partiel/total	2.9%	--	--	--	1.1%
Autres programmes Beaux Arts[7/]					
Temps complet	330	--	97	520	268
Temps partiel	61	--	24	143	93
Total	391	--	121	663	361
% temps partiel/total	15.6%	--	19.8%	21.6%	25.8%
Lettres[8/]					
Temps complet	1388	317	1292	481[5/]	
Temps partiel	162	158	161	287[5/]	3019[9/]
Total	1550	475	1453	768	279[9/]
% temps partiel/total	10.5%	33.2%	11.1%	37.4%	
Sciences humaines					
Temps complet	1189	259	1051	1156	
Temps partiel	109	45	37	500[5/]	9/
Total	1298	304	1088	1656	
% temps partiel/total	8.4%	14.8%	3.4%	30.2%	
Sciences					
Temps complet	769	395	1405	585	2707[9/]
Temps partiel	145	9	248	216	
Total	914	404	1653	801	
% temps partiel/total	15.9%	2.2%	15.0%	26.9%	
Administration					
Temps complet	535	466[10/]	962	354[5/]	510
Temps partiel	54	590	786	300[5/]	10
Total	609	1056	1748	654	520
% temps partiel/total	8.9%	55.9%	45.0%	45.9%	1.9%

TABLEAU 4 (suite)

Discipline et type de formation	Laval	Sherbrooke	Montréal[1/]	UQAM	McGill
Form. des Maîtres[12/]					
Temps complet	1016	575	879	621	1467
Temps partiel	1100	899	1346	597	6
Total	2116	1474	2225	1218[12/]	1473
% temps partiel/total	52.1%	61.0%	60.5%	49.0%	0.4%
Psychologie					
Temps complet	157	47	402	5/	9/
Temps partiel	--	--	--		
Total	157	47	402		
% temps partiel/total	0%	0%	0%		
B.A. pour adultes					
Temps complet	227[11/]	10	--		--
Temps partiel	670	18	96	4/	--
Total	897	28	96		--
% temps partiel/total	74.7%	64.3%	100%		--
Autres					
Temps complet	--	--	--	--	--
Temps partiel	--	91[13/]	--	--	--
Total	--	91	--	--	--
% temps partiel/total	--	100%	--	--	--
Total					
Temps complet	9142	3417	11148	3717	11538
Temps partiel	2390	1810	2807	2043	423
Total	11532	5227	13955	5760	11961
% temps partiel/total	20.7%	34.6%	20.1%	35.5%	3.5%

Notes: 1/ Y inclus les Ecoles Polytechniques (Génie) et des Hautes Etudes commerciales (administration).

2/ Sont incluses dans cette catégorie les écoles d'art dentaire, de médecine vétérinaire, de pharmacie et d'optométrie.

3/ Il y a 7 étudiants à temps partiel dans les deux domaines de génie et d'architecture à McGill.

4/ Les étudiants du programme de B.A. pour adultes à l'UQAM sont considérés comme des étudiants hors-faculté.

TABLEAU 4 (suite)

Notes: (suite)

5/ Nos statistiques sur les étudiants à l'Université du Québec à Montréal sont données par famille et non par module. Par conséquent elles sont groupées un peu différemment que pour les autres universités. Il y a un programme de travail social qui se trouve dans la Famille des Sciences Humaines. La philosophie et les sciences religieuses (théologie), qui sont groupées avec les lettres dans les autres universités, se trouvent dans la Famille des Sciences Humaines à l'UQAM. L'économie est groupée avec l'administration ici tandis qu'elle a été considérée comme une science sociale dans les autres universités. Les étudiants en psychologie se trouvent également dans la Famille des sciences Humaines.

6/ Celles-ci incluent les écoles d'infirmières, de techniciens médicaux, de réhabilitation, et de nutrition.

7/ Cette catégorie n'est pas homogène. A Laval, Montréal et McGill, elle inclut surtout les étudiants de musique, tandis qu'à l'UQAM elle inclut les étudiants de la Famille des Arts, c'est-à-dire des arts plastiques, de la pédagogie artistique et de l'histoire de l'art.

8/ La philosophie et la théologie ont été incluses dans la catégorie Lettres.

9/ A McGill, la Faculté des Arts et des Sciences regroupe toutes les sciences, les sciences sociales, les arts et les lettres. Nous avons pu distinguer entre les étudiants de sciences et les autres selon que les étudiants postulent un diplôme de "Bachelor of Science" ou de "Bachelor of Arts" pour les étudiants à temps plein. (2707 en sciences et 3019 dans les autres disciplines). Il y a 279 étudiants à temps partiel dans les quatre catégories ensemble.

10/ Ces 590 étudiants ne sont pas techniquement des étudiants réguliers parce qu'ils sont des étudiants inscrits dans des "programmes particuliers" d'administration scolaire et de préparation aux affaires à l'extérieur de la cité universitaire. Nous les avons inclus, toutefois, afin de donner une image plus précise de la répartition des étudiants de Sherbrooke.

11/ Ces chiffres incluent 597 étudiants inscrits à la Faculté des Arts à la cité universitaire et 300 étudiants (8 à temps plein et 292 à temps partiel) à l'extérieur de la cité universitaire. Il y a 944 étudiants inscrits à temps complet dans les collèges classiques à l'extérieur de la cité universitaire qui n'ont pas été inclus malgré qu'ils soient considérés comme des étudiants réguliers.

12/ La définition des étudiants inscrits dans des programmes de formation des Maîtres est difficile du fait que les étudiants qui préparent des diplômes d'enseignement secondaire sont inscrits dans des facultés autres que celle des sciences de l'éducation. A Sherbrooke et à Montréal nous avons pu tenir compte de ce fait et il n'y a pas d'étudiants de formation de maîtres dans les autres catégories. A Laval, il est indiqué qu'il y a 742 étudiants à temps partiel qui sont inscrits à deux facultés en même temps. Par hasard, ce chiffre correspond au nombre exact des étudiants inscrits à l'Ecole normale supérieure à temps partiel.

TABLEAU 4 (suite)

Notes: (suite)

A l'UQAM, à l'automne 1971 il apparaît que 59.9% des étudiants des Arts, 37.9% des étudiants des Lettres, 13.5% des étudiants des Sciences Humaines, 44.4% des étudiants des Sciences et 3.0% des étudiants en Economie-Administration étaient dans des programmes de formation des maîtres. Pour l'ensemble de l'université 51% des étudiants étaient donc dans des programmes préparant à l'enseignement et ceci sans compter les 1753 étudiants inscrits hors-faculté au Service du Perfectionnement des maîtres. (Ces chiffres ont été pris du "Rapport d'étape du comité de planification sectorielle: formation des enseignants", 1972.)

13/ Cette catégorie inclut divers groupes d'étudiants libres.

14/ Ce chiffre inclut 742 doubles inscriptions à temps partiel. Sans ce groupe le pourcentage d'étudiants à temps partiel n'est que de 15.3%. D'autre part ce chiffre inclut 300 étudiants du B.A. pour adultes hors-campus (voir la note 11) et exclut 944 étudiants des collèges classiques hors-campus. Si ces deux groupes sont exclus, le pourcentage d'étudiants à temps partiel est de 12.0%.

Sources: Voir tableau I - A.R.P. 72.

TABLEAU 5

Répartition des étudiants selon les années de scolarité à l'entrée pour quatre universités québécoises.

Université et programme	Années de scolarité						Total
	Moins de 11 ans	11-12 ans	13 ans	14-15 ans	16 ans	Pas d'information	
Laval - candidatures soumises au SEP1/		27.2 2/	32.1 2/	37.4 2/	3.1 2/		99.8%
Montréal - SEP -1970-71		20	8	15	14	43	100%
Ens. crédité		25	4	8	7	55	99%
Ens. non-crédité		23	6	11	11	49	100%
Total							
UQAM - 1970-71		19 3/	52 3/	29 3/			100%
T.C. régulier		20 3/	11 3/	68 3/			99%
T.P. régulier		19 3/	37 3/	42 3/			98%
Total			39		28		98%
B.A. pour adultes		31	20	35	23		99%
Perf. des maîtres 4/		21					
McGill - CCE, 1970-71	7.0 5/	40.7 5/	13.2 5/		40.2 5/	3.9 5/	100.0%

Notes: 1/ Le Service d'éducation permanente est l'organisme qui sert à accueillir des étudiants qui veulent faire des études régulières à temps partiel mais qui ne remplissent pas les conditions normales d'admission.

2/ La catégorie de 11-12 ans inclut les diplômes suivants: Certificat 11e, Certificat 12e, Diplôme d'école technique; la catégorie 13 ans: Philo I et II, D.E.C., Brevet B ou C, Diplôme d'infirmière, Certificat 13e; la catégorie 14-15 ans: B.A., Brevet A; la catégorie 16 ans et plus: Baccalauréat ou licence et maîtrise.

3/ La catégorie de 12 ans ou moins: Diplôme d'école technique, 12e année, équivalences; la catégorie 13 ans: D.E.C., baccalauréat français; la catégorie 14-15 ans: Bacc. pédagogique d'une école normale, B.A. régulier et B.A. pour adultes.

4/ Cette classification est basée sur les réponses à une question sur le nombre d'années de scolarité terminées. Si les étudiants avaient été classés selon le diplôme détenu, le nombre d'années du scolarité aurait été substantiellement plus élevé soit: 5% de 11 à 12 ans, 31% avec 13 ans, et 74% avec 14 années et plus. Cette confusion résulte sans doute de la confusion générale qui existe au sujet des diplômes d'enseignement. (Voir pp.237-240 dans la source précitée).

5/ La catégorie de moins de 11 ans comprend les étudiants qui n'ont qu'un diplôme d'école primaire; la catégorie de 11 à 12 ans les détenteurs de diplôme de "high school" et d'écoles techniques; la catégorie de 13 à 15 ans les détenteurs d'"autres diplômes"; et la catégorie 16 ans et plus les gradués d'université.

Sources: Université Laval: Rapport du Conseil de l'Université présenté par la direction de l'Education permanente, avril 1972, Université Laval.

L'Université de Montréal: "Statistiques sur la population étudiante du Service d'Education permanente de l'Université de Montréal (session automne 1970), Service d'Education permanente, Division de la recherche, juin 1971.

Université du Québec à Montréal: Les étudiants de l'Université du Québec à Montréal en 1970-71 caractéristiques et orientations. Bureau d'Etude, L'Univefsité du Québec à Montréal, mai 1972. Etudiants réguliers, p.76, B.Q. p.190, Perf. des maîtres, p.237.

McGill University: Annual Report 1970-71, Center for Continuing Education, McGill University.

TABLEAU 6

OCCUPATION DES ETUDIANTS

DES SEA

		Enquête E.Q. 72		Enquête SEP*	
		N	%	N	%
STRATE SUPERIEURE	professionnels	513	16	260	6
	cadres administratifs	739	22	202	5
MOYENNE	enseignants	293	9	954	24
	semi-professionnels	395	12	245	6
	vendeurs, employés de bureau	655	20	434	11
OUVRIERE	travailleurs d'entretien ouvriers agriculteurs	38	1		
	autres ou indéterminés	656	20		
	TOTAL	3289	100		

* Seules les occupations ayant plus de 2% de la population étudiante ont été retenues pour ce tableau.

Source: - Statistiques sur la population étudiante du Service d'éducation permanente, Université de Montréal, division de la recherche, juin 1971.

- E.Q. 72

TABLEAU 7

TYPE D'EMPLOYEUR DES ETUDIANTS DES SEA

	Enquête SEP 71	Enquête E.Q. 72
bureau professionnel, son propre employeur	3	17
commerce et service	10	27
service para-public	11	3
service public	9	11
institution d'enseignement	31	12
industrie primaire et secondaire	9	11
association, syndicat, coopérative	4	1
autres, sans réponse	23	19
	100	100

Source: - E.Q. 72
- Voir Tableau 6

TABLEAU 8

NIVEAU DE REVENU DES ETUDIANTS

DES SEA

(salaire imposable)

	N	%
Moins de $6000	586	18
$6000 - $8999	1021	31
$9000 - 14999	986	30
$15000 et plus	253	8
Sans réponses	443	13
TOTAL	3289	100

Source: - E.Q. 72

TABLEAU 9

AMPLEUR DE L'ENTREPRISE
DES ETUDIANTS
DES SEA

	N	%
Moins de 100 employés	521	16
100 - 749	608	18
750 et plus	1168	36
sans réponse	972	30
TOTAL	3289	100

Source: - E.Q. 72

TABLEAU 10

Pourcentage de femmes parmi les étudiants réguliers de premier cycle selon la discipline et selon le statut pour les universités du Québec, Automne-hiver 1970-1971.

Université et statut	Education	Economie-administr.	Sciences Sociales	Arts et Lettres	Sciences	Autres	Total
Laval[1] -							
Temps complet	40.2%	6.5%	24.0%	37.6%	17.1%	48.9%	27.5%
Temps partiel	26.4%	5.6%	21.3%	58.6%	18.3%	50.0%	37.8%
Total	34.3%	6.4%	23.9%	42.4%	17.2%	49.0%	29.5%
Sherbrooke -							
Temps complet	59.8%	4.5%	26.2%	35.8%	12.3%	--	22.6%
Temps partiel	46.2%	11.9%	38.6%	50.8%	20.8%	--	35.2%
Total	50.6%	8.3%	20.8%	42.3%	12.5%	--	26.9%
Montréal[2] -							
Temps complet	61.5%	10.2%	39.1%	53.3%	26.0%	--	32.5%
Temps partiel	41.2%	5.0%	40.5%	68.0%	44.2%	--	34.1%
Total	47.8%	8.0%	39.1%	55.8%	27.1%	--	32.9%
UQAM -							
Temps complet				63%[3]		--	42%
Temps partiel				49%[3]		--	50%
Total	57%	13%	40%		33%	--	45%
McGill -							
Temps complet	67.6%	11.2%[4]	38.9%		28.2%	--	40.8%
Temps partiel	33.3%	10.0%		48.0%			46.9%
Total	67.5%	11.2%		38.6%			41.0%

Notes: 1/ Ces chiffres incluent 1244 étudiants inscrits au programme de B.A. pour adultes et aux cours classiques à l'extérieur de la cité universitaire.
2/ Les étudiants des HEC sont inclus dans la catégorie Economie-Administration; les étudiants de Polytechnique sont inclus dans la catégorie Sciences. Les 1357 étudiants réguliers du Service d'Education permanente ne sont pas inclus.
3/ La proportion de femmes à la Famille Arts est de 63% et à la Famille Lettres de 49%.
4/ Administration seulement.

Source: Voir tableaux I et II.

TABLEAU 11

Pourcentage de femmes parmi les étudiants inscrits hors-faculté dans les universités du Québec, 1970-71.

Université et programme	Proportion des femmes
Laval - Extension	32.4%
Montréal - Education permanente	43.3%
Etudiant régulier T.P.	46.7%
Ens. culturel et professionnel	7.0%
HEC - Education des adultes	1.7%
Polytechnique - Extension	63.0%
UQAM - B.A. pour adultes	53.0%
Perfectionnement des maîtres	35.6%
McGill - Center for Continuing Educ.	

Sources: Université Laval: Statistiques 1970-1971 au 1er décembre 1970, Bureau du Registraire,

Université de Montréal, Ecole des Hautes Etudes Commerciales et Ecole Polytechnique: Statistiques 1970-1971, 1er décembre 1970, Bureau du Registraire, Université de Montréal.

Université du Québec à Montréal: Voir source Tableau II

McGill University: Center for Continuing Education, Annual Report 1970-71.

TABLEAU 12

Structure occupationnelle de la clientèle adulte des universités québécoises par rapport à la population active du Québec, en %.

Strates[1]	Population active masculine du Québec.			Enquête EQ72: Services d'éducation des adultes							
	Blishen 1961	Recensement 1961	Dofny et al. 1964	U.Q.A.M.			McGill	Laval	Sherbrooke	U de M			Trois Cegep
					Service d'éducation des adultes								
				Etud. rég. t. partiel	BA adultes	Perf. Maîtres				Poly	HEC	SEP	
supérieur.	17	17.4	4.7	18	2		54	31	18	22	43	23	6
moyenne	19	15.7	39	70	85	100	31	48	67	60	38	60	52
ouvrière	65	50.5	56.3	4	4		-	1	-	2[2]	-	1	6
Autres, indéterminées, non déclarées	9	16.4	-	8	9		15	20	15	16	19	17	39

(1) Pour la définition des strates, voir le tableau IX.

(2) Ce chiffre nous paraît sous-estimé, du fait singulier qu'à l'Ecole Polytechnique plus de la moitié de cette strate se définissent comme des techniciens; on peut penser qu'une partie d'entre eux sont davantage des ouvriers spécialisés.

Source: Voir les tableaux IX. 6 et 13.

TABLEAU 13

Origine sociale des étudiants universitaires par rapport à la structure occupationnelle au Québec.

	Population active masculine du Québec (1).			Etudiants réguliers								
									U.Q.A.M. (2) 1970-71			
	Blishen 1961	Recensement 1961	Dofny et al. 1964	McGill (1) 1964	U de M (2) 1962	U de M (2) 1969	Laval 1961	Sherbrooke 1961	Etud. rég. t. complet	Etud. rég. t. partiel	SEA BA	SEA Perf. Maîtres
Strate supérieure	17	17.4	4.7	29.9	22	23	14	10	23	15	10	17
Strate moyenne	19	15.7	39	59.2	35	34	40	30	38	35	28	30
Strate ouvrière	65	50.5	56.3	10.9	38	43	43	58	39	50	62	53
Autres, non déclarées, indéterminées	9	16.4	-	-	5	-						

(1) Ces données proviennent de différentes études colligées par Bélanger P.R. et Maheux L. en vue d'un article à paraître dans Recherches Sociographiques, vol.XIII, no.3-4, 1972: "Pratique politique étudiante au Québec".

(2) Ces données sont tirées des sources notées au tableau IX.

TABLEAU 14

Types de formation et champ disciplinaire en pourcentage.

	Administration commerce	Sciences de l'éducation	Génie, Sciences appliquées	Maths., Sciences physiques, Sciences de la santé	Sciences sociales	Humanités, Arts et lettres	Total
ormation professionnelle nitiale	65	65	60	40	39	36	59
ormation professionnelle ltérieure (perfectionnement)	19	13	15	25	16	12	18
ormation préparatoire à 'université	8	10	16	26	25	16	12
ormation culturelle	5	2	5	4	9	29	8
utres ou sans réponses	3	9	3	3	14	7	3

ource: E.Q.72

TABLEAU 15. Type de formation et revenu annuel, en pourcentage

	Moins de $6000.	$6000. -8999.	$9000. et plus	sans réponse	Total
Perfectionnement	14	36	41	9	100
Formation culturelle	30	22	39	9	100
Formation professionnelle initiale	32	28	35	5	100
Formation prépar. à l'université	50	19	23	9	100

Source: EQ72

Tableau 16. Type de formation et niveau de scolarité, en pourcentage.

	Formation post-secondaire à plein temps			
	moins de 2 ans	2 ou 3 années	4 années et plus	sans réponse
Formation culturelle	33	17	42	7
Formation prof. initiale	34	21	38	7
Perfectionnement	36	20	37	6
Form. prépar. à l'université	44	22	26	5

Source: E.Q. 72

Tableau 17

Type de formation et occupation

	Chomeurs	Ménagères	Cadres	Professionnels	Enseignants	Techniciens semi-prof.	Vendeurs	Employés de bureau	Employés d'entretien ouvriers	Autres	Sans réponse	Total
Perfectionnement	3	2	28	18	11	12	4	13	1	6	3	100
Formation professionnelle initiale	9	2	15	15	5	14	3	24	2	10	3	100
Formation préparatoire à l'université	23	3	16	8	7	9	5	14	3	9	4	100
Formation culturelle	11	6	15	15	8	13	4	18	1	5	4	100

Source: E.Q. 72

Tableau 18

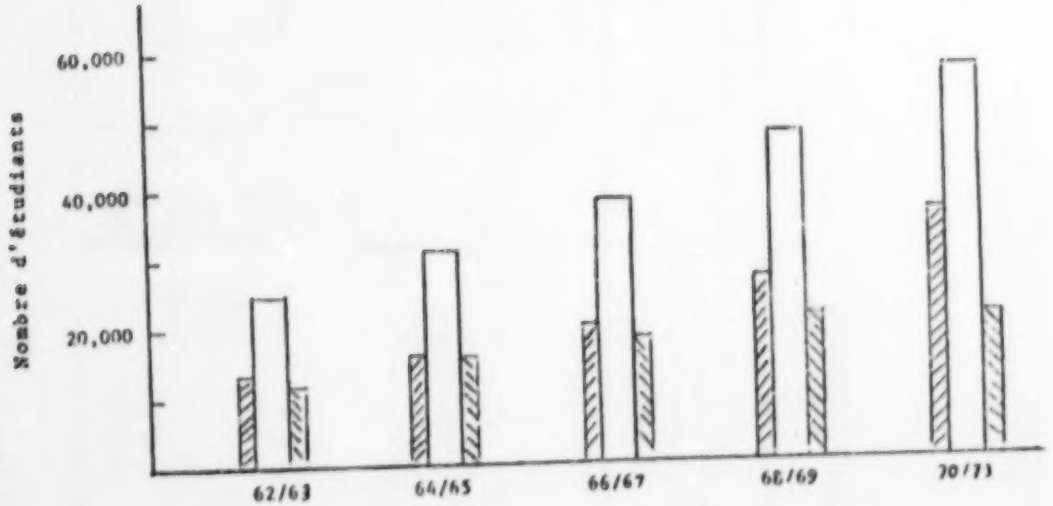
Type de formation et les secteurs économiques

	Chomeurs Ménagères	Secteurs primaire et secondaire	Services publics et para-publics.	Services profession-nels	Autres services y compris le commerce et les institutions financières	Autres	N.R.	%	N
Perfectionnement	4	11	25	21	28	8	2	100	1925
Formation professionnelle initiale	11	13	29	26	14	5	2		586
Formation préparatoire à l'université	26	6	22	21	11	8	4		378
Formation culturelle	17	9	33	22	10	6	3		272
									126 NR
Total								100	3289

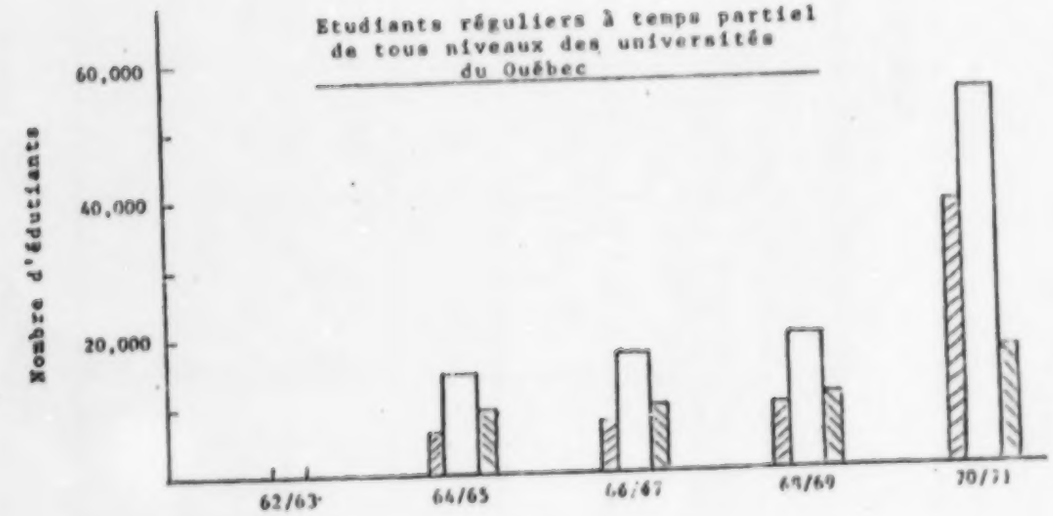
Source: E.Q. 72

Graphique I

Etudiants réguliers à temps complet de tous niveaux des universités du Québec



Etudiants réguliers à temps partiel de tous niveaux des universités du Québec



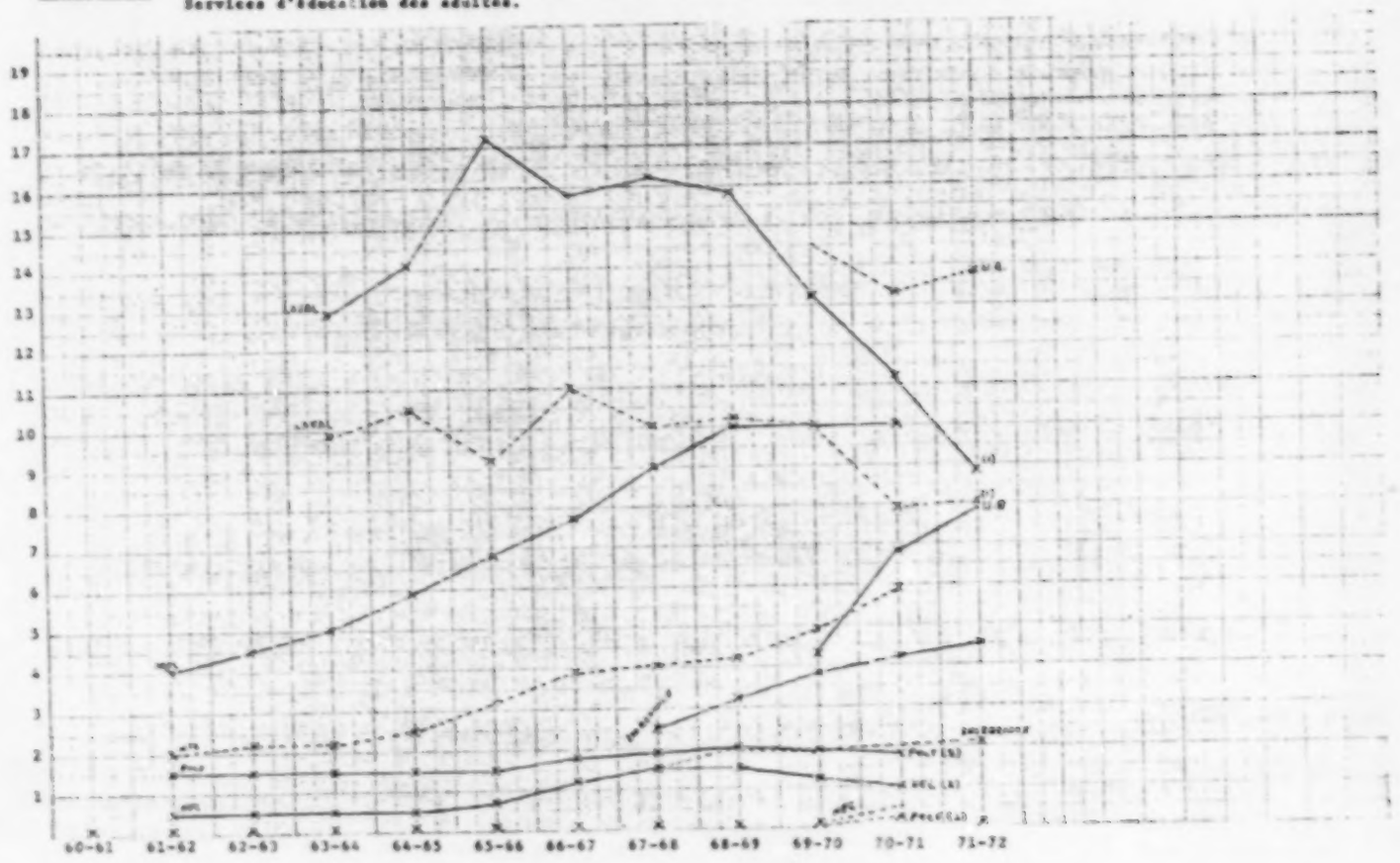
Universités françaises

Universités anglaises

Total

Source: Objectifs Généraux de l'Enseignement Supérieur et Grandes Orientations des Etablissements, Cahier I, Conseil des Universités, Québec, 15 juillet 1972, p. 23.

Graphique 2: L'évolution du nombre d'étudiants réguliers à temps complet et des étudiants à temps partiel ou des Services d'éducation des adultes.



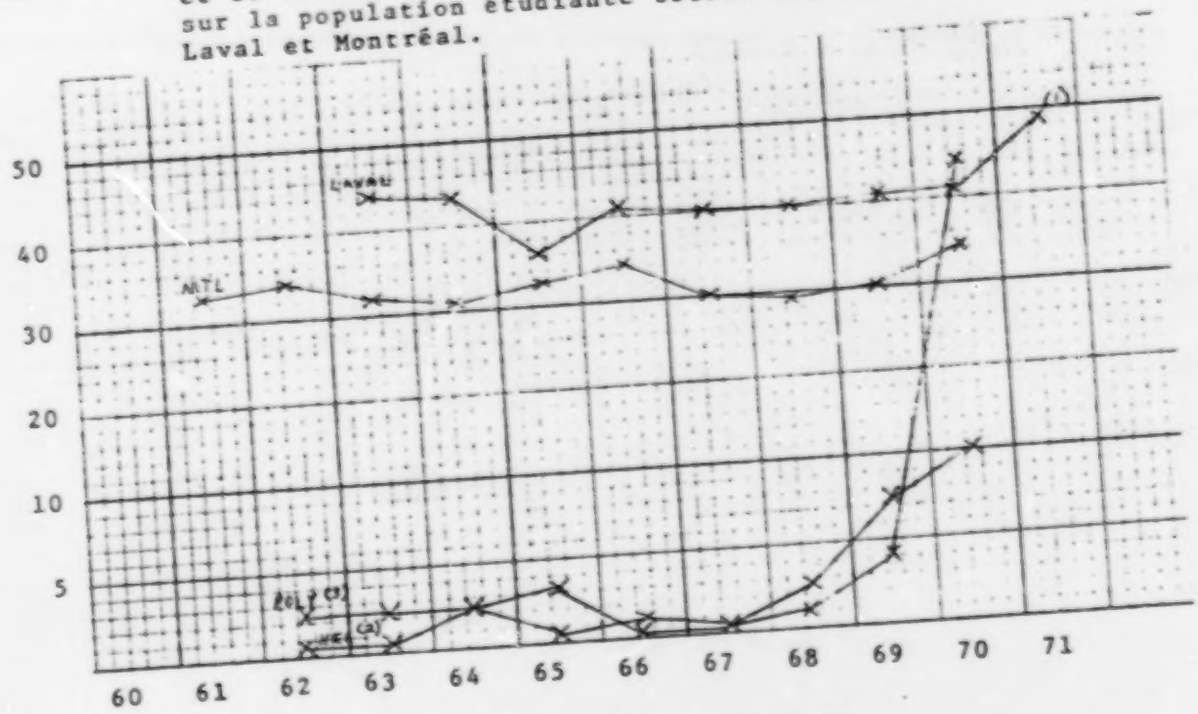
1) Ne sont pas inclus les étudiants des 2e et 3 cycles, en 1971-72.

2) Excluant les étudiants des Services d'éducation des adultes.

Source: Statistiques 1970-71, 1 décembre 1970, Bureau du régistraire, Université de Montréal.
Statistiques 1971-72 et Statistiques 1970-71, Bureau du régistraire, Université de Sherbrooke.
Statistiques 1963-64 et Statistiques 1971-72, Secretariat general, Université Laval.
Rapport annuel 1970-71, Université du Québec.

————: Etudiants temps complet
- - - - - - - - : Etudiants temps partiel et Services d'éducation des adultes.

Graphique 3: Evolution du pourcentage des étudiants "temps partiel" et de la clientèle des Services d'éducation des adultes sur la population étudiante totale des universités Laval et Montréal.

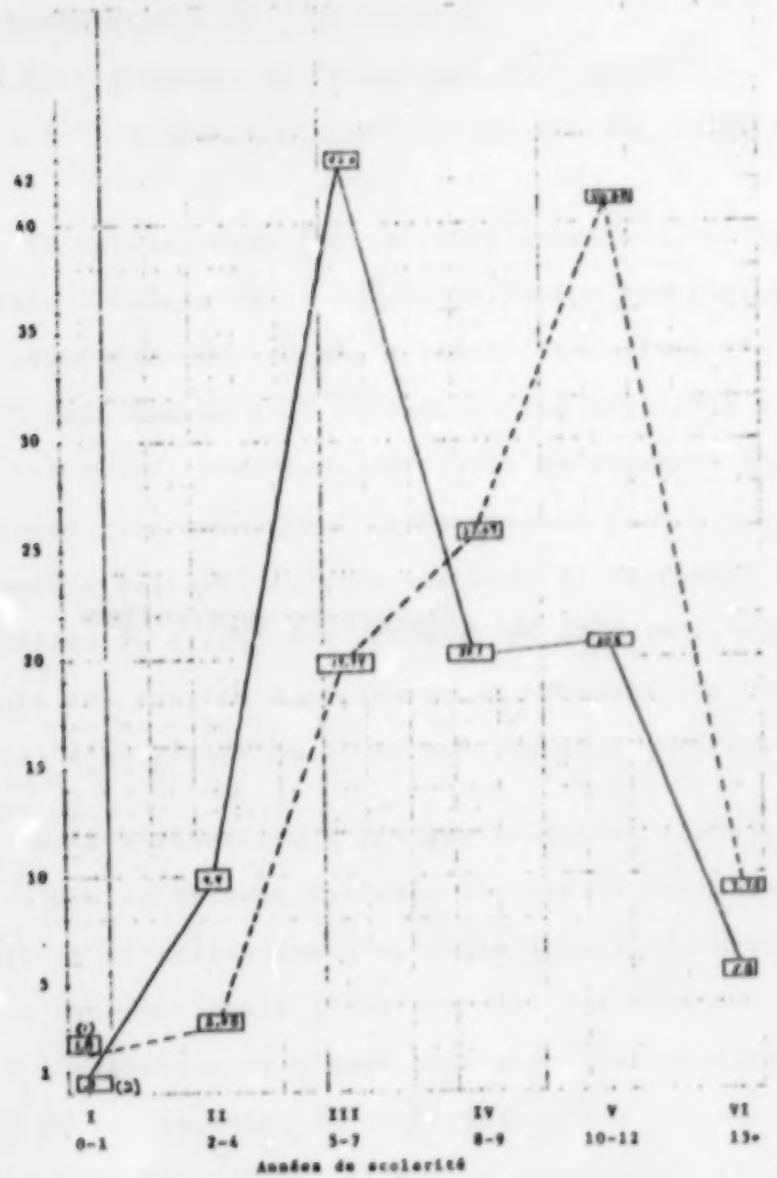


1) Ne sont pas inclus les étudiants des 2e et 3e cycles, en 1971-72

2) Excluant les étudiants des Services d'éducation des adultes.

Source: Statistiques 1970-71, 1 décembre 1970, Bureau du régistraire, Université de Montréal.
Statistiques 1971-72 et Statistiques 1970-71, Bureau du régistraire, Université de Sherbrooke.
Statistiques 1963-64 et Statistiques 1971-72, Secretariat général, Université Laval.
Rapport annuel 1970-71, Université du Québec

Graphique 41 La répartition procentuelle au Québec de la population non-scolaire (1961) et de la clientèle adulte des CSR (1971) par niveaux de scolarité.



(1) Les pourcentages de la population étudiante adulte en éducation permanente par niveaux de scolarité au Québec en 1971, (ligne pointillée).

(2) Les pourcentages de la population non-scolaire au Québec par niveaux de scolarité au Québec en 1961. (ligne continue).

Sources

(1) Niveau de scolarité de la population non-scolaire au Québec par groupe d'âges, 1961; ce tableau est tiré de l'Opération Départ, synthèse des rapports régionaux, tome I, Publié par le Service d'information du Ministère de l'éducation, Février 1970. (p. 187)

(2) Statistiques, non-publiées, de la Direction Générale de l'Education des Adultes sur les caractéristiques de la clientèle de l'éducation permanente (DGEA)

2. UN DEFI AUX UNIVERSITES QUEBECOISES

2.1. Les orientations de l'université

2.1.1. Le développement de la collectivité québécoise.

2.1.1.1. L'éducation, produit et facteur de développement.

Il existe, dans les sociétés actuelles, un lien étroit entre l'éducation et le développement socio-économique d'une collectivité. Un système d'éducation reflète l'état de la société dans laquelle il s'inscrit: les objectifs qu'elle se fixe, les conflits ou contradictions qu'engendre son système de production économique et les luttes pour l'appropriation du modèle culturel qu'elle élabore. Il reproduit ainsi les inégalités ou disparités sociales de même qu'il véhicule l'idéologie des couches supérieures et transmet les valeurs historiques d'un groupe ou d'une collectivité tout entière.

Mais l'éducation n'est pas seulement facteur de reproduction les conditions sociales existantes; elle peut être aussi facteur de production d'un ordre social, de transformation ou de renouvellement d'une société. Etant donné, d'une part, que l'éducation ne s'identifie pas totalement au système formel de transmission ou de diffusion des connaissances en vigueur dans une société et que, d'autre part, le système éducatif lui-même peut conserver un certain degré ou une forme relative d'autonomie par rapport à l'appareil économique et politique d'une formation sociale donnée, l'éducation

peut jouer un rôle véritable de mobilité pour les divers groupes sociaux et contribuer ainsi à la transformation de certains éléments d'une société. En effet, la création ou l'élaboration de connaissances et pratiques nouvelles, que l'éducation suscite ou permet, modifient la structure socio-économique et favorisent le développement de la société. Finalement, plus l'éducation sera centrée sur les problèmes et besoins de l'ensemble d'une collectivité, plus elle sera facteur de libération individuelle et collective et de renouvellement pour une société. (1)

Notre analyse des activités éducatives universitaires destinées aux adultes souligne clairement ces rapports dialectiques qui existent entre l'éducation et la société. Dans les principales fonctions qu'elle exerce, ou à travers la plupart de ses activités, l'éducation des adultes répond, certes, à des besoins réels de la société québécoise (rattrapage scolaire, recyclage, qualification professionnelle) mais

(1) Examinant la corrélation entre système social et système éducatif, le rapport Faure suggère ces deux conclusions:
"Aujourd'hui plus encore qu'hier, toute réforme éducative doit être axée sur les objectifs du développement tant social qu'économique.
- Le développement de la société ne peut guère se concevoir sans rénovation de l'éducation. Et cela dans toutes les sociétés, quel qu'en soit le type, à quelque doctrine qu'elles se réfèrent et quelle que soit la façon dont elles envisagent leur destinée...", Apprendre à être, p. 70.

cette réponse reproduit les clivages sociaux [1] et les inégalités ethniques [2] déjà existants. Elle permet à certains une plus grande mobilité occupationnelle ou une véritable promotion socio-économique, mais ce mouvement ne remet nullement en cause la position des groupes socio-ethniques favorisés ou dominants à l'intérieur de notre société. L'éducation des adultes prolonge, dans ce sens, les effets de l'enseignement universitaire régulier.[3] De plus, par les modes d'intervention qu'elles privilégient, les pratiques actuelles de l'éducation des adultes s'avèrent très sélectives par rapport à l'ensemble des besoins qui se manifestent dans la société québécoise actuelle.[4]

Les pratiques universitaires ou institutionnelles d'éducation des adultes ne contribuent donc pas, de façon générale, à réduire les disparités sociales et culturelles ou à modifier les règles du jeu social; elles s'inscrivent, avant tout, dans une perspective d'adaptation aux changements technologiques qui se produisent dans notre société.

---

(1) Si le temps partiel permet, en général, une meilleure représentation des strates socio-occupationnelles moyennes il ne se développe, par contre, que dans certains domaines professionnels (administration, formation des maîtres) et ne change pas, ainsi, la représentation à l'intérieur des facultés professionnelles classiques, telles la médecine, le droit, etc.

(2) Voir les tableaux I, V, VIII, 13, de même que le graphique 1. Ce dernier indique un certain redressement de la situation depuis 1970-71.

(3) Voir l'article de P.R. Bélanger et L. Maheu, op. cit.

(4) Cf., plus haut, 1.2.3.1.1. et plus particulièrement, 1.2.3.1.1.2.

Pourtant, comme le manifestent certains projets éducatifs non-institutionnels et certaines interventions réalisées, dans les CEGEP et universités, par les services d'éducation des adultes, il existe des demandes sociales qui visent à transformer le contenu, les formes et le processus traditionnels de l'éducation pour l'axer davantage sur les besoins du milieu ambiant, sur les problèmes de la communauté régionale ou sur les objectifs concrets poursuivis par la collectivité tout entière. Ces actions, novatrices ou marginales, véhiculent une conception renouvelée des rapports entre la société et l'éducation et du rôle de l'université dans le développement de la collectivité québécoise.

2.1.1.2. Une conception du développement.

La croissance économique et le progrès technique sont devenus les objectifs primordiaux du développement de nos sociétés industrielles avancées. L'avance technologique, synonyme de progrès technique, est "formellement reconnue et honorée comme l'un des titres de gloire d'une société" (1) et l'accroissement annuel du produit national brut est perçu comme le test objectif et indéniable de son succès. (2) L'expansion

(1) J.K. Galbraith, Le nouvel état industriel, Paris, Gallimard, 1968, p.182.

(2) Cf. ibid., p.180. Voir, Science, croissance et société, O.C.D.E., Paris 1971, pp.28-29 et passim.

économique constitue ainsi la mesure par excellence du développement social et l'innovation technique y joue un rôle essentiel, exigeant d'une collectivité des efforts considérables d'adaptation, de rattrapage ou de recyclage périodique. Les deux supposent, il va sans dire, une organisation fortement rationalisée, dont le but est de surmonter les conflits sociaux et d'intégrer tous les domaines de la vie sociale aux appareils de production.

On confond facilement, dans une telle optique, "le renforcement des centres de décision et de programmation avec le développement social", (1) ainsi qu'une volonté de conciliation universelle ou d'intégration rationnelle avec une participation autonome des citoyens ou des différents groupes sociaux. Cette idéologie, que sous-tend l'action technocratique, ne parvient pas cependant à faire oublier les conflits structurels ou les inégalités qu'entraîne le type actuel d'organisation sociale.

L'action technocratique, par le contrôle qu'elle exerce sur le savoir, contribue en effet à accroître les inégalités devant le changement. La sélection des élites, sur laquelle elle repose et qui s'opère, notamment, au niveau de l'enseignement supérieur, a comme conséquence immédiate d'éli-

(1) A. Touraine, Le mouvement de mai, Paris, Seuil, 1968, p.16.

miner ceux qui ne répondent pas aux critères établis et, en les excluant du processus complexe de décision, de les rendre victimes des changements technologiques.

De plus, la masse ou les différents groupes sociaux en situation d'infériorité n'ont pas les mêmes exigences face au progrès que les dirigeants d'une société. Ils lui appliquent un tout autre étalon de mesure et le jugent, en grande partie, d'après l'amélioration réelle de leurs conditions de vie et de travail. Ils réclament la réduction des inégalités ou disparités entre les différentes couches socio-économiques, la reconnaissance effective de leur identité propre et la participation aux décisions politiques qui les concernent. Ces revendications dépassent, dans leur sens même, la dimension technique et économique du progrès ou de la croissance et font apparaître le caractère factice d'une action qui ne reconnaît pas véritablement l'existence de forces socio-culturelles opposées ou diversifiées, de même que les limites inhérentes au progrès technologique[1] et à la croissance économique.[2]

(1) Voir à ce sujet, notamment, Report of the Commission on Educational Planning, Edmonton, 1972, pp. 33-34.

(2) "Tous les économistes qui ont tenté d'analyser les conditions de la croissance économique semblent indiquer que cette croissance n'est possible que si déjà il y a une certaine transformation dans les structures socio-culturelles d'une société". G. Fortin, Rapport de la Commission Castonguay-Nepveu, Annexe 25, p.33.

L'inégalité devant le progrès technologique comme devant le savoir s'ajoute donc aux inégalités socio-économiques et ce sont ces inégalités qu'un projet social de développement doit entreprendre de corriger. Perçu dans son intégralité, le développement devient le "choix des objectifs que veut atteindre une société en même temps que le choix des moyens les plus efficaces pour atteindre cet objectif".(1) Le développement social implique une politique des choix tout autant que des choix politiques (2) qui tiennent compte non seulement des impératifs économiques et techniques, mais encore des besoins et intérêts réels des groupes socio-culturels et des nécessités qu'imposent les disparités nationales, régionales ou locales. Le développement d'une collectivité est inséparable de la lutte, sans cesse renouvelée, contre les diverses formes d'aliénation individuelle et collective, qu'engendre le système de production-consommation. Il requiert l'initiative et le concours actif de tous les citoyens et exige, par conséquent, la création de nouveaux mécanismes d'information, de consultation et de décision qui permettent aux différents groupes socio-économiques et culturels d'exprimer leurs propres besoins et priorités.

(1) Ibid.,p.14.

(2) Le choix des futurs possibles, comme le dit le rapport Worth d'Alberta, op. cit., pp.26 ss.

Compris dans ce sens, le développement d'une société, c'est sa transformation progressive en société éducative, dans laquelle les outils de connaissance ou d'information seront mis à la disposition de toute la collectivité et les ressources du savoir seront utilisées pour corriger les diverses inégalités et améliorer la "qualité de la vie". Cette conception du développement appelle un "modèle d'éducation libérateur" (1) et, plus particulièrement, une transformation du rôle traditionnel ou des orientations actuelles de l'université. Pour participer réellement au développement de la société québécoise, les institutions universitaires doivent se fixer des objectifs qui tiennent compte des besoins et exigences de l'ensemble de la collectivité, des différentes forces qui s'affrontent dans le jeu social et des diverses ressources éducatives du milieu.

---

(1) Apprendre à être, p. 17.

2.1.1.3. Les composantes d'une action éducative axée sur le développement.

L'université est ainsi conduite à établir nettement un ordre de priorités dans l'allocation et le mode d'utilisation de ses ressources éducatives. Les demandes sociales auxquelles elle fait face ne peuvent demeurer en aussi grande contradiction avec un tableau de réponses occupé en majeure partie par une formation professionnelle qui, au surcroît, se trouve pratiquement limitée à un modèle fort rigide. Aussi constate-t-on, dans la dynamique actuelle, telle qu'elle se manifeste à travers l'éducation des adultes, une tendance évidente à redéfinir la formation professionnelle et à permettre l'accès aux services universitaires à des groupes jusque là marginaux sur les campus.

2.1.1.3.1. Le développement des ressources humaines.

Ce projet éducatif, qui est en voie de se définir dans le jeu actuel des rapports école-milieu, situe le développement des ressources humaines dans une perspective nouvelle.

Il s'agit d'abord de diversifier les modèles de formation des travailleurs, afin de maximiser leur apport au développement collectif et d'égaliser les chances de promotion. Il s'agit aussi d'élargir le contenu de cette formation professionnelle, afin que ceux qui produisent cette "croissance économique" puissent mieux la comprendre, pour s'assurer de parti-

ciper à ses "fruits".

Il nous paraît, en effet, aberrant de continuer à télescoper l'accroissement des compétences dans l'étape de la première formation scolaire. Les travailleurs de tous les niveaux cherchent de plus en plus, tout au long de leur carrière, des occasions de poursuivre leur formation et d'être promus au fur et à mesure qu'ils se perfectionnent. On a vu comment cette exigence est en train de faire éclater le statut d'étudiants réguliers à temps complet, tout comme le monopole du diplôme académique en matière d'évaluation. On commence à mettre au service des adultes les ressources éducatives dont ils ont besoin, à l'heure et au moment où elles leur sont nécessaires. On restitue aux situations de travail leur fonction éducative complémentaire.

Il faut pour cela axer la phase initiale sur une formation générale de base offerte à tous et mettre en oeuvre les moyens de permettre des apprentissages spécialisés de courte durée. Une saine politique de promotion des ressources humaines nous paraît exiger, en effet, que l'on permette à chacun de s'assurer une compétence de base qu'il puisse continuer ensuite à développer ou, tout au moins, soustraire à l'obsolescence. Une telle politique commande une double stratégie: le réaménagement des temps de formation et la diversification des tâches dans les divers champs professionnels. Cette diversification des tâches professionnelles permet d'accroître les possibilités

d'utilisation des ressources et d'égaliser les chances de promotion, en facilitant le passage d'une para-profession à une profession, ou d'une profession à une autre.

Une telle politique implique donc l'instauration de modèles très souples de mobilité professionnelle et d'alternance des temps d'étude et de travail. De tels modèles permettent de conférer à l'éducation, en planification économique, un coefficient de variabilité beaucoup plus grand, d'accroître son apport au développement et de contourner certains obstacles majeurs de la planification à long terme en matière de ressources humaines. (1)

La perspective économique en éducation s'est beaucoup trop contentée, jusqu'à récemment, de proposer des taux d'expansion ou de récession de tel ou tel secteur du système éducatif, en fonction des prévisions d'emploi, sans considérer ni la modification de la structure temporelle de l'enseignement, ni l'intervention positive de l'état sur la structure industrielle pour l'adapter à son tour aux modifications quantitative et qualitative de la main-d'oeuvre.

L'utilitarisme éducatif, qui voulait subordonner l'utilisation des ressources éducatives aux prévisions détaillées des besoins de main-d'oeuvre qualifiée, devient inadéquate face

---

(1) HOVNE, Avner, "Manpower Planning and the Restructuring of Education", in B.J. Frieden et R. Morris, Urban Planning and Social Policy, New York - London, Basic Books, 1968, pp. 415ss.

à une structure industrielle complexe dont, surtout dans la situation de dépendance où se trouvent les économies canadienne et québécoise, on ne peut facilement évaluer ni les modifications ni les besoins futurs. Cet utilitarisme est de plus irrécevable du point de vue socio-politique et culturel.

"Le premier besoin ressenti par les travailleurs étant celui de pouvoir exercer un métier conforme à leur vocation et à leur don, rémunéré en fonction de la valeur de leur travail et comportant des possibilités de promotion, il convient de partir de cette réalité pour atteindre les autres aspects de l'éducation des adultes correspondant aux aspirations globales de l'homme en tant que citoyen." (1)

Il y a là une alternative majeure pour les universités et les CEGEP: soit qu'ils refusent de poursuivre la différenciation de leurs modes d'intervention et d'instaurer des activités de perfectionnement reliées aux situations concrètes des organisations industrielles et commerciales (publiques, parapubliques et privées), quitte à porter la lourde responsabilité de n'avoir pas réussi à déplacer une partie de leurs efforts éducatifs vers les travailleurs ou professionnels, pour promouvoir, dans l'entreprise et en collaboration avec les acteurs syndicaux et patronaux, les préoccupations de formation générale propres au système public d'éducation; soit qu'elles ajoutent à

---

(1) Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Rapport final, Tokyo, 1972, p. 45.

leurs programmes de formation initiale des activités de formation ultérieure adaptée, leur permettant de s'impliquer dans les structures de production et de distribution des biens et services, d'y organiser des expériences de formation efficace, tout en relevant le difficile défi d'élaborer et de maintenir de nouvelles normes de qualité de formation, de "liberté académique", de distance critique. L'éducation est facteur de développement social aussi bien qu'économique.

2.1.1.3.2. La promotion collective.

Confiner la fonction éducative de l'université à la seule fonction de formation professionnelle constitut une réduction des objectifs de cette institution tout aussi inacceptable que de réduire le rôle des facultés universitaires au seul enseignement technique.

L'université ne peut poursuivre l'expansion actuelle de ses activités sans consacrer une partie de ses ressources au service des mouvements de travailleurs industriels ou agricoles et des milieux populaires en général. (1) Trop d'organismes, syndicats, coopératives, groupe de citoyens sont dépourvus des ressources universitaires nécessaires à l'analyse de leur si-

---

(1) Un rapport récent soumis à l'Université du Québec à Montréal propose, en ce sens, la création d'un service permettant à l'UQAM de contribuer aux efforts de formation syndicale. Cf.: L'université face à la formation syndicale, rapport de recherche soumis à l'Université du Québec à Montréal, mars 1973, 66p.

tuation et à son expression, pour que les universités continuent d'ignorer cette demande. La fonction éducative des universités ne peut se limiter à la seule promotion individuelle, elle ne peut se confiner à permettre l'accès aux compétences professionnelles et, par là, aux emplois qualifiés. Pour les groupes sociaux en situation d'inégalité, l'éducation doit être plus qu'un canal de mobilité individuelle, qu'une voie de promotion vers le haut. La démocratisation de l'université passe aussi par la mise à la disposition des organismes volontaires de ressources éducatives et de services d'expertise nécessaires à leur action sociale. Les groupes pourront alors analyser systématiquement leurs problèmes, étudier au besoin certaines questions connexes et élaborer ou poursuivre les actions capables d'y répondre.

La disproportion actuelle de l'allocation des ressources universitaires entre la formation des cadres dans l'entreprise et la formation des responsables dans les syndicats ou groupes de citoyens, risque ainsi de déséquilibrer les processus de négociation entre les groupes sociaux et, par là, d'entraver une réforme de la société par les voies démocratiques. Le déséquilibre actuel permet, en effet, une appropriation trop grande par un seul groupe social de ressources qui appartiennent à l'ensemble de la collectivité. C'est ce que constatait la récente Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui recommandait aux divers pays de "participer à la recherche de nouvelles stratégies éducatives destinées à promouvoir des

relations plus équitables entre les groupes sociaux." (1) Cette fonction éducative de l'université vient corriger ce que la formation professionnelle a de parcellaire et se trouve, à son tour, complétée par une action culturelle plus large.

---

(1) Rapport final, p. 43.

2.1.1.3.3. La promotion culturelle

L'analyse que nous avons faite de la situation qui prévaut en éducation des adultes indique que les cours à contenu ou à caractère culturel occupent de moins en moins de place dans ces activités. Pour la plupart non créditès, ces cours atteignent une clientèle bien spéciale et ont comme objet essentiel la diffusion de certains éléments propres à une culture.

Nous pourrions, certes, attribuer la disparition progressive de ces cours au fait qu'ils ne sont pas crédités ou que la publicité qui les entoure est mal orchestrée, mais une telle explication, en plus d'être superficielle, s'avèrerait trop partiale. A cause de leur contenu, du code culturel qu'ils transmettent et de l'image élitiste qu'ils véhiculent, ces cours ne peuvent atteindre, finalement, que les milieux qui utilisent un tel code de communication et qui se reconnaissent dans l'image ainsi présentée. De plus, la disparition graduelle de ces cours coïncide avec la recherche de nouveaux modes d'expression culturelle. Elle est une expression ou une conséquence de la crise actuelle de la culture.(1)

La culture, dans notre société, n'est pas un tissu uni ou régulier. Elle est, "empiriquement et éthiquement" poly-culture (2) et chaque culture est, elle-même, non homogène ou si

---

(1) Voir plus haut le paragraphe 1.1.4. sur la crise culturelle.

(2) E. Morin, "De la culturanalyse à la politique culturelle", op.cit., p. 29.

l'on veut, formée d'éléments inorganisés. La crise culturelle, nous l'avons vu précédemment, est un phénomène global qui affecte, à la fois, la culture des "humanités classiques" ou du "goût littéraire-artistique" développée dans certains milieux privilégiés; la culture scientifique, universelle ou consensuelle, secrétée par la société technocratique; et la culture de masse, vécue essentiellement sous le mode de la consommation individuelle de l'information, de la publicité, des spectacles ou des divertissements. Une culture ne peut plus, ainsi, être considérée comme un système qui "opère une dialectique communicante, structurante et orientante entre un savoir et une participation au monde".(1) Elle atteint son point ultime de désagrégration dans la culture de masse qui ne connaît d'autre structure organique que celle que lui confèrent les appareils de production-consommation et les media d'information.

La crise de la culture traditionnelle, la contestation de la culture technocratique et l'atomisation de la culture de masse ne signifient pas, pour autant, l'absence de toute culture. Elles indiquent, au contraire, la présence de nouvelles orientations culturelles dans la société,(2) en même temps qu'elles nous

---

(1) Ibid., p. 10.

(2) L'émergence de ces nouvelles orientations correspond selon Morin, au "mythe d'une culture anthropologique, où le code serait universel, communicable immédiatement à tous, où le savoir serait décompartimenté (...) où les modèles d'épanouissement individualiste - communautaire..." ibid., p.18. Voir aussi le rapport Worth, pp. 20 ss.

obligent à découvrir le fonds culturel des différents groupes ou communautés qui constituent notre société. En d'autres termes, la crise culturelle comporte une double incitation: elle exige la transformation réelle de la culture traditionnelle et du savoir constitué, ainsi que la manifestation des éléments culturels propres aux différents milieux. Le défi qu'elle pose peut donc se formuler en termes de promotion culturelle et celle-ci est inséparable essentiellement de la promotion collective.

Une culture, en effet, est toujours reliée à l'existence d'un groupe ou d'une couche sociale et à la position qu'ils occupent par rapport au modèle culturel d'une société. (1) Elle reflète, en tant qu'idéologie, les intérêts particuliers qu'ils doivent promouvoir dans le jeu social et se définit, de façon spécifique, par une sentiment d'appartenance, par une tradition ou par un ensemble de savoir-faire, de croyances et d'idées-forces, de symboles et de mythes. Elle est la représentation du vécu sous diverses formes, la symbolique que traduisent et dissimulent à la fois les modes d'existence et de cohésion sociale. (2) Une culture n'est jamais pleinement manifeste: elle doit toujours être découverte ou provoquée.

---

(1) Cf. 1.1.4. et 1.2.3.1.3.1.

(2) Cf., G. Lafleur, La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, I.C.E.A., mars 1972, p. 45

Contribuer à la promotion culturelle signifie donc favoriser l'émergence ou la revalorisation des différentes cultures, de celles particulièrement qui, dans notre société, furent oubliées, refoulées ou dominées. La promotion culturelle, entendue ainsi, est à l'opposé de la diffusion culturelle qui vise, avant tout, au déchiffrage et à la possession d'un code culturel, étranger à l'expérience existentielle des individus ou des groupes concernés. La diffusion culturelle correspond, en définitive, à la valorisation d'<u>une</u> culture, comme à celle du "cultivé" par rapport à l'"inculte". Elle s'appuie fondamentalement sur une idéologie du <u>don</u> et du <u>mérite</u>: on dispense, à celui qui les mérite, les biens culturels à la manière de joyaux universels de grand prix.

Développer la promotion culturelle c'est exploiter, au contraire, l'identité et la créativité personnelles et collectives; c'est miser sur la recherche et sur l'expérience des individus et des groupes, plutôt que sur l'appropriation et l'usage social d'un code culturel. Ce n'est pas d'abord créer des activités de type culturel à côté d'une série d'autres activités, mais c'est avant tout intégrer la dimension culturelle aux activités d'apprentissage déjà existantes. Cela suppose que l'université soit capable d'assouplir et de diversifier à la fois ses modes d'intervention dans le milieu.

Au reste, stimuler et nourrir le développement culturel d'un groupe ou d'une collectivité n'est pas une tâche tellement éloignée de la fonction prédominante de formation professionnelle exercée par l'université. Par exemple, on connaît le goulot d'étranglement que produit une politique d'amélioration des conditions relatives à la santé, ou de protection des droits des citoyens, si on l'appuie sur la seule multiplication des services professionnels individuels. Les consultations que nous avons faites expriment, comme constante fondamentale, la nécessité de promouvoir une action universitaire à caractère préventif, tant dans le domaine de la santé que dans celui des sciences humaines et de l'environnement. Une telle action implique, d'une part, que la formation individuelle soit conçue de manière à susciter, chez les étudiants, une prise de conscience de la dimension socio-culturelle de la profession qu'ils se préparent à exercer. Elle exige, d'autre part, que l'accès aux ressources des facultés et écoles professionnelles soit élargi, de façon à permettre aux individus et aux groupes qui le désirent une meilleure connaissance et l'expression de leurs besoins propres ou de leurs conditions réelles de vie.

De même l'université, dans une perspective de promotion culturelle, pourrait réaliser des projets, destinés à l'ensemble de la population ou à quelque clientèle défavorisée, sur la qualité de l'environnement, la langue de travail, l'influence des mass médias, le contrôle de l'information, les problèmes du consommateur, les

nouvelles formes d'expression culturelle émergeant dans notre collectivité ou propres à certains milieux déterminés, les politiques éducatives et culturelles et leurs implications sur les différents groupes qui composent la société, etc.

En définitive, les activités ou projets de promotion culturelle représentent, pour ceux qui ont été délaissés par le système éducatif, une voie privilégiée d'accès aux ressources universitaires, susceptible de les aider à découvrir leur identité culturelle propre et les modes d'expression qui leur conviennent.

2.1.1.3.4. Le développement scientifique: un aspect négligé de la question.

L'éducation des adultes qui se développe dans les universités s'inspire, d'une façon générale, de la conviction que le savoir qui est détenu par les universitaires et communiqué aux jeunes étudiants peut et doit être étendu à des couches plus larges de la population. C'est l'idéologie qui a présidé habituellement à la naissance et au développement des services d'"extension" dans les universités.

Cette idéologie de la diffusion des savoirs est sans doute susceptible de satisfaire le besoin qu'éprouve une certaine élite cultivée de s'intéresser à l'éducation de ceux qui le sont moins et elle légitime une dépense considérable d'énergies de la part de ceux, éducateurs d'adultes ou vulgarisateurs, qui ont pour fonction de relayer l'action de l'université auprès d'un public inhabituel. Elle conduit à des efforts de multiplication des circuits de diffusion des connaissances, et d'amélioration de la qualité de l'information et de la culture du public adulte. Elle trouve enfin une justification privilégiée dans l'impact que peut avoir la diffusion scientifique sur la "promotion" sociale et professionnelle des destinataires.

Cette conception rassurante commence cependant à être battue en brèche par un ensemble de recherches qui montrent qu'un

tel processus de diffusion des connaissances a généralement un effet contraire à celui qu'en attendent ses promoteurs: elle accroît, au lieu de la réduire, la distance entre la science et le public. Dans un rapport effectué pour le Conseil de l'Europe, Ackermann et Dulong, après avoir recensé les études européennes sur le rôle social des systèmes d'éducation des adultes et de vulgarisation scientifique, observaient:

> "La diffusion de la science au public tend à garantir cette science contre le public. La science reste dans une sphère séparée avec laquelle le peuple n'a qu'un rapport de participation dépendante. La dichotomie entre le public et science n'est pas d'ordre conceptuel, mais institutionnel; ce qui signifie qu'une véritable communication de la science au public supposerait une modification de l'ordre social, une dissolution du clergé scientifique parmi les laïcs. Nous avons mentionné des recherches mettant en évidence que les moyens d'émission à partir de la communauté scientifique étaient précisément réglés pour maintenir l'intégrité de celle-ci et il serait facile de montrer que, du côté de la réception, l'attitude sert à maintenir la distance à l'égard de l'institution scientifique: le savant n'est pas regardé en tant qu'il communique un savoir, mais en tant que l'homme qui sait. Dès lors son discours proprement scientifique est moins important que l'image qu'il donne de lui-même, image à la fois familière et distante".(1)

---

(1) W. Ackermann et R. Dulong,"Un nouveau domaine de recherche: la diffusion des connaissances scientifiques", Revue française de sociologie, 1971, p. 386-387. Cet article (pp.378-405) emprunte son contenu au rapport commandité par le Conseil de l'Europe. On y trouvera la bibliographie des recherches dont les auteurs dressent le bilan, pp. 401-405. Sur les collèges invisibles et les mécanismes de contrôle de l'évolution des disciplines et de la diffusion des connaissances, voir D.J. de Solla-Price, Little Science, Big Science, New York, Columbia U.P., 1963, pp. 62-91; Diana Crane, "The Gatekeepers of Science: Some Factors Affecting the Selection of Articles for Scientific Journals", in American Sociologist, no. 2, nov. 1967, pp. 195-201; W.O. Hagstrom, The Scientific Community, New York, 1965, pp. 9-69; W. Hirsch, Scientists in American Society, New York, 1968, pp. 132-142.

Ces critiques, qui procèdent d'une analyse des rapports entre les modes de production et de diffusion du savoir et les structures socio-économiques d'une société, rejoignent celles, plus habituelles, que l'on fait des modes traditionnels de l'enseignement universitaire et qui s'inspirent d'ordinaire de préoccupations psychologiques ou pédagogiques. Dans l'un ou l'autre cas on dénonce la dépendance qu'engendre la non-participation à la définition des politiques, des objets, des démarches de l'enseignement ou de la recherche, toutes fonctions qui restent le privilège d'un petit nombre. La détention du savoir scientifique, dévolue à une élite, devient dans une société aux aspirations démocratiques, le pouvoir réservé d'une épistémocratie, qui consolide sa puissance lors même qu'elle paraît vouloir la partager.

Nous sommes restés, jusqu'à récemment, généralement insensibles à ces conditions sociales de l'exercice de la recherche. Encore aujourd'hui, constatant la défaveur croissante à laquelle est exposée la science, notamment auprès de la jeune génération, on se contente, comme le fait un rapport récent sur la recherche dans nos universités, de recommander aux chercheurs de renouer le dialogue avec leur "public instruit", ne serait-ce que pour justifier des gouvernements de subventionner la recherche.(1)

---

(1) "Les scientifiques devraient se soucier de ce dialogue beaucoup plus qu'ils ne le font en général. S'ils perdent contact même avec leur public instruit, comment peuvent-ils s'attendre à recevoir indéfiniment l'aide des contribuables"? L.-P. Bonneau et J.A. Corry. Poursuivre l'optimum. Politique de la recherche dans les universités du Canada, Association des universités et collèges du Canada, vol. 1, 1972, p.79.

Constatant que notre développement scientifique a eu des effets destructeurs, pudiquement appelés "effets secondaires moins heureux" (le gigantisme des villes, l'encombrement des transports, les malaises politiques, l'aliénation sociale et la pollution) on propose de faire encore plus de recherches, cette fois dans les sciences sociales, quitte cependant à mieux en informer le public .(1)

Nous croyons que l'université n'est plus, comme le notait Michel Foucault, ce "lieu tranquille à partir duquel on peut poser d'autres questions" et que, à ce modèle de production et de diffusion du savoir qui a pour effet de renforcer un rapport dogmatique de domination, doit s'en substituer un autre qui permette un véritable dialogue critique. La question qui se pose de façon cruciale est de savoir à qui sera dévolue effectivement la responsabilité de définir le projet collectif nouveau. Il ne suffit plus de laisser aux intellectuels et aux technocrates la tâche d'élaborer des modèles et, par le truchement du pouvoir politique et le biais de l'éducation (recherche et enseignement) de veiller à l'adaptation de chacun au type de société envisagé. De même que l'enseignement universitaire ne peut plus être le

---

(1) Ibid., p. 84. "Le grand argument en faveur de l'octroi de deniers publics pour la réflexion scientifique, c'est que les universités doivent former un public éclairé, capable de mesurer sous un aspect humain la crise à laquelle nous faisons face". Ibid., p. 80.

privilège d'un groupe et le véhicule des valeurs de sous-cultures particulières, la définition des politiques de la recherche - dont on invoque qu'elle est essentiellement liée à l'enseignement universitaire - va exiger une participation de plus en plus active des divers groupes qui, avec leurs aspirations, besoins et intérêts différents ou opposés, composent notre société. Actuellement, c'est une infime minorité qui a accès à l'univers scientifique, les autres n'en connaissant que le caractère énigmatique et inaccessible, qui permet de prendre pour des dogmes les conclusions provisoires d'une démarche parfois précaire et mal assurée. Par delà les jargons qui masquent trop souvent de déconcertantes banalités, c'est la méthode même de la science qui doit atteindre les hommes et, en y introduisant ses exigences de rationalité, transformer leurs cultures sans les supprimer. Il faudra pour cela favoriser la participation des divers groupes de citoyens à la définition des problématiques et des projets de recherche qui les concernent, les initier aux méthodes et en découvrir grâce à eux de nouvelles, au lieu de se contenter de leur en communiquer les résultats. Comme le notait R. Oppenheimer, "si l'on veut que les découvertes de la science aient une influence quelconque sur la pensée et la culture humaine, il faut qu'elles soient compréhensibles. Cela ne peut être vrai que dans les commencements d'une science, quand on peut encore en parler comme d'une chose qui n'est pas trop éloignée de l'expérience humaine".(1) Ces décou-

---

(1) Cité par Ackermann et Dulong, op.cit., p. 387.

vertes ne deviennent compréhensibles que dans la mesure où on les voit naître, c'est-à-dire dans la mesure où on s'imprègne soi-même de l'esprit scientifique. Plus on y parviendra et plus aussi on pourra accepter et favoriser le développement ultérieur des sciences qui les éloigne de l'"expérience humaine" immédiate. On se sentira moins menacé d'en devenir l'esclave. L'inquiétude grandissante que fait naître un développement scientifique et technique de moins en moins contrôlable pose au monde des savants un problème grave, complexe et qui exige à la fois modestie, amour profond des hommes et sens de l'innovation et du risque. Nous n'avons pas prétendu ici ouvrir de nouvelles voies, mais insister seulement, à partir de nos préoccupations d'éducation permanente, sur une dimension du problème qui nous semble trop souvent négligée en milieu universitaire. C'est peut-être en contribuant ainsi à la formation à l'esprit scientifique que l'université peut jouer, en éducation permanente, son rôle le plus approprié et renouveler ainsi sa nécessaire fonction de promotion culturelle.

2.1.2. L'université, lieu d'autonomisation.

L'institution universitaire contribue-t-elle, par ses modes traditionnels d'intervention, le contenu et l'orientation de ses enseignements, à rendre l'individu véritablement autonome et libre, à former un citoyen responsable, capable d'exercer ses pouvoirs, de façon consciente et éclairée, à tous les niveaux de l'organisation sociale? Plus précisément, l'université favorise-t-elle, par les activités éducatives qu'elle destine aux adultes, la "domestication", (1) l'intégration mécanique au processus de production et de croissance économique, ou bien permet-elle, au contraire, la libération des individus et des groupes et, ainsi, le développement réel de la collectivité? Telle est la question brutale que l'analyse de la situation nous amène maintenant à poser.

Nous ne pouvons répondre à cette question sans nous interroger sur les critères de qualité que privilégie l'intervention universitaire et sur la dimension critique des contenus de formation qu'elle développe.

L'éducation des adultes nous semble poser un double défi à l'université: d'une part, la recherche et la reconnaissance de critères d'excellence qui ne soient pas déterminés par les seuls objectifs de formation professionnelle initiale; d'autre

---

(1) Nous empruntons ce terme à P. Freire; voir Apprendre à être, pp. 158-159, note 143.

part, le développement de la fonction critique de l'université à l'égard de l'utilisation sociale des connaissances scientifiques et techniques et des déterminants sociaux de la connaissance elle-même.

La recherche de critères d'excellence a toujours été, pour les institutions d'enseignement supérieur, une préoccupation majeure, dont nous ne saurions contester le bien-fondé. Cette attitude témoigne de la volonté qu'ont les universités de se conformer aux exigences inhérentes à la transmission du savoir et à la découverte scientifique; elle ne peut être dissociée, cependant, de l'effort entrepris pour connaître et respecter les exigences véritables du milieu ambiant et de la collectivité tout entière. Soucieuse de la qualité de son action, l'université devra donc, sans cesse, réévaluer les critères qui régissent ses fonctions habituelles, dans le but de favoriser un apprentissage adapté, à la fois, aux besoins propres des individus ou des groupes et à l'accroissement rapide des connaissances. Il faudra, de même, qu'elle explore des modes nouveaux d'intervention qui tiennent compte des attentes exprimées par les différents milieux qui n'ont pas eu jusqu'ici accès à ses ressources. Les critères de qualité de ces nouveaux modes d'intervention devront être conçus et définis en rapport avec la préparation, la réalisation et l'évaluation de l'intervention elle-même. En d'autres termes, ils coincideront avec la rigueur de l'analyse préparatoire à l'intervention, les exigences propres à la con-

duite de telle activité particulière et la capacité de donner suite à cette activité. (1) Ils devront traduire les lois propres à chaque type d'intervention. Loin de porter préjudice aux fonctions traditionnelles de formation professionnelle et de recherche, ces modes nouveaux d'intervention pourront, au contraire, les stimuler ou les vivifier, en les orientant plus résolument vers le développement global de la collectivité.

L'élaboration de nouveaux modes d'intervention, ainsi que le réajustement constant des critères de qualité, en vue de mieux répondre aux exigences de l'apprentissage et aux besoins diversifiés de formation (2), sont étroitement reliés à la fonction critique que doit assumer l'enseignement supérieur.

Le savoir, en tant qu'innovation techno-scientifique, constitue, dans les sociétés industrielles avancées, une force de développement. L'acquisition de connaissances permet aux individus une plus grande mobilité socio-occupationnelle, une amélioration de leurs conditions de vie, et favorise une participation consciente ou autonome aux divers niveaux de l'organisation sociale. C'est à travers un processus d'apprentissage qui exploite les différents instruments de connaissance ou fait appel aux diverses ressources du savoir constitué, que les individus seront amenés à se libérer des déterminismes socio-économiques

---

(1) Voir plus haut, 1.2.3.1.1.4.

(2) Ces besoins s'expriment dans des domaines professionnels très divers: sciences de la santé, environnement, psychologie, relations industrielles, etc. Voir, en appendice, les comptes rendus des tables rondes.

et à exercer collectivement un contrôle véritable sur leur environnement. Cependant, la relation au savoir est essentiellement problématique car les immenses possibilités qu'il recèle sont, en partie tout au moins, monopolisées ou utilisées par des groupes sociaux dont elles servent à consolider le pouvoir ou à fortifier la position dominante. L'acquisition de connaissances devient ainsi, pour les différents groupes, un moyen essentiel de promouvoir et de défendre leurs droits ou intérêts propres.

A cause même du rôle que joue la connaissance dans nos sociétés, la dispensation du savoir devient pour l'université une activité dont l'impact social ou la portée stratégique sont indéniables. Dans une telle perspective, l'atrophie de la fonction critique de l'enseignement supérieur renforce la position de certains groupes particuliers et empêche l'université de contribuer au développement de l'ensemble de la collectivité. D'où l'importance de favoriser le jeu dialectique qui s'établit, à l'intérieur de l'université, entre les fonctions novatrices émergentes et l'orientation critique qu'elles impliquent et les fonctions de transmission d'un héritage culturel et d'adaptation aux exigences économiques de la société industrielle. (1) Cette dimension critique s'est exprimée jusqu'ici, de façon sporadique, à travers de rares activités destinées aux adultes ou dans cer-

---

(1) Il s'agit, pour reprendre les termes du rapport Faure, de combiner "l'efficacité d'organismes à base industrielle ou technologique centrés sur l'acquisition du savoir, avec la vitalité de groupes créateurs dont l'action permettrait de faire évoluer les relations humaines". Apprendre à être, p. 145.

tains secteurs de l'université régulière, comme parfois en sciences sociales.

Une orientation critique plus générale ne pourra se développer et s'affirmer sans un élargissement des clientèles, sans la modification des formes traditionnelles d'apprentissage et la diversification des modes classiques d'intervention. Elle suppose donc, corrélativement, l'ouverture des facultés ou écoles professionnelles traditionnelles, par exemple la médecine, le droit, la psychologie, etc., à des clientèles nouvelles, et la transformation des contenus de formation qui viseront à mieux s'adapter aux exigences actuelles, à être plus critiques à l'endroit du champ professionnel lui-même et de son insertion dans la société. Le développement d'une orientation critique exige aussi la création d'activités éducatives qui répondent aux besoins d'information de toute la population et aux besoins de formation de certains groupes ou milieux en situation d'infériorité, tant au niveau de leur scolarité antérieure qu'à celui de leur position socio-économique.

Enfin, pour jouer un rôle véritable dans le développement de la société tout entière, l'université doit exercer une fonction critique à l'égard des finalités mêmes ou des objectifs particuliers de l'enseignement supérieur et des processus qui servent à les établir. La dimension critique devra être reconnue alors comme un critère essentiel de qualité, susceptible de renouveler les formes d'apprentissage ou d'assouplir les modes

traditionnels d'intervention dans le milieu, et l'analyse critique devra devenir une activité fondamentale, inspirant les diverses fonctions qu'exerce l'université.

Favoriser l'autonomie des individus et des groupes sociaux, c'est donc leur permettre, non seulement l'acquisition et la maîtrise d'un savoir-faire, mais aussi l'utilisation critique des connaissances et des diverses possibilités qu'offre la technologie, pour satisfaire leurs besoins ou aspirations propres, améliorer la qualité de leur environnement, défendre ou promouvoir leurs intérêts et, enfin, modifier leur position dans le jeu social ou par rapport au modèle culturel de la société. Cela suppose que l'université mette ses ressources à la disposition de l'ensemble de la population, selon des formes diversement adaptées, et promeuve, à la fois, une "réforme de la gestion éducationnelle", une "modification des procédures éducatives", une "personnalisation de l'acte éducatif"(1) et une mise en valeur de toutes les énergies d'une communauté.

> "L'avenir est à qui saura réunir, dans l'éducation, les forces de critique, de participation démocratique et d'imagination, aux pouvoirs de l'organisation opérationnelle, scientifique et rationnelle, afin de mettre en valeur les ressources latentes et les énergies potentielles qui résident dans les couches profondes des peuples". (2)

Finalement, l'université ne deviendra réellement éduca-

---

(1) Apprendre à être, p. 179.

(2) Ibid., p. 165; voir aussi le rapport Worth, pp. 33 ss.

tive, que si elle concourt à la "désaliénation" de l'individu, en réduisant notamment les contraintes de divers ordres qu'elle fait peser sur lui, en créant des conditions telles qu'il puisse devenir l'auteur de son projet de formation et participer activement aux différents paliers de l'organisation universitaire. De même, elle ne deviendra un lieu de libération sociale, que si elle contribue au processus d'auto-détermination des différents groupes et milieux sociaux, en proposant des contenus et modes d'intervention qui leur permettent de comprendre leur situation réelle, de pratiquer une distance critique à l'égard de l'organisation sociale et de participer, selon leur originalité propre, au développement de la société.

2.1.3. De l'égalité d'accès à l'égalité des chances

La demande actuelle d'éducation, globale et diversifiée, témoigne des exigences croissantes de démocratisation que connaît notre société. Dans la mesure, en effet, où l'acquisition et la maîtrise de connaissances ou d'information sont nécessaires pour participer activement au développement de la société aussi bien que pour s'intégrer, de façon autonome, à l'organisation sociale, l'accès aux diverses ressources éducatives devient primordial pour l'ensemble de la population. Un véritable défi se pose ainsi à l'université: celui de mettre ses ressources à la disposition de toute la collectivité, sans privilégier une classe d'âge, une catégorie professionnelle ou une couche sociale, puis d'en favoriser l'utilisation selon les besoins, intérêts et dispositions propres à chacun, groupes et individus. En d'autres termes, les exigences de démocratisation ressenties et exprimées par la collectivité québécoise incitent l'université à une double action: d'une part, élargir ses clientèles conformément à la distribution réelle de la population active; d'autre part, reviser son processus éducatif traditionnel, pour permettre à chacun d'utiliser toutes les ressources dont elle dispose, dans le cadre de son expérience de vie et de travail, de ses engagements sociaux et personnels, des fins qu'il poursuit, et en respectant les conditions ou les exigences de son propre environnement culturel. Bref, le défi posé à l'université est d'assurer une égalité d'accès et de permettre une égalité des chances.

2.1.3.1. Egalité d'accès

Bien que les pratiques universitaires de l'éducation des adultes manifestent des signes incontestables de démocratisation (multiplication des voies d'accès, diversification des cheminements, remise en question du modèle traditionnel d'intervention, émergence de nouvelles fonctions de promotion collective et culturelle), elles sont encore loin, cependant, de permettre une réelle égalité d'accès aux ressources de l'enseignement supérieur. Par l'ensemble de ses activités, l'éducation des adultes tend, au contraire, à maintenir l'utilisation sélective des ressources de formation selon les catégories sociales et ne constitue un facteur de mobilité ou de promotion sociale que pour ceux qui sont déjà fortement scolarisés. (1)

L'égalité d'accès aux ressources universitaires signifie que tous les individus ou groupes aient une réelle possibilité, selon leurs besoins propres, aux moments et pour une durée qui leur conviennent, de recourir aux instruments ou moyens spécifiques

---

(1) De nombreuses études ont confirmé ce point. Voir J. Trenaman, Communication and Comprehension, London, Longmans, 1967.
J.W.C. Johnstone, R.J. Rivera, Volunteers for Learning, Chicago, Aldine Publishing Co., 1965.
NIAE, "Adequacy of provision", in Adult Education (UK), vol. 42, no. 6, mars 1970.
R. Boshier, "The participants: A Clientele Analysis", Australian Journal of Adult Education, vol. X, no. 3, nov. 1970, pp. 131-143 et vol. XI, no. 1, avril 1971, pp. 20-45.
M. Praderie, R. Salais, M. Passagez, "Une enquête sur la formation et la qualification des Français 1964", Etudes et Conjoncture, XXII, no. 2, fév. 1967, pp. 3-111.
P. Fritsch, L'éducation des adultes, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, Mouton, 1971, pp. 45 ss.

de connaissance que possède l'institution universitaire, ainsi qu'aux personnes (étudiants, enseignants et chercheurs) qu'elle regroupe. (1)

L'égalité d'accès suppose, rappelons-le, l'élargissement des clientèles traditionnelles et des modes habituels d'intervention de l'université, en même temps que la modification des critères de qualité reconnus, actuellement, par l'organisation universitaire. Elle exige, ainsi, une plus grande autonomie de l'institution universitaire à l'égard des complexes professionnels et des normes de formation qu'ils édictent et un éclatement de la fonction d'accréditation ou d'homologation des connaissances. Ce n'est qu'à ces conditions que l'université pourra, notamment, accueillir des groupes ou individus dont les besoins spécifiques ne peuvent être satisfaits par l'intégration au processus de formation professionnelle conduisant à l'obtention d'un grade ou diplôme, mais plutôt par la participation à certaines activités de recherche, de création ou d'analyse critique, susceptibles de les aider à comprendre et à maîtriser leur pratique sociale.

2.1.3.2. Egalité des chances

L'extension des possibilités d'accès à l'ensemble de la population et selon différentes formules ne constitue, cepen-

(1) Selon le point de vue de A. Mailhot, l'institution universitaire doit offrir, à toute la collectivité, les instruments dont elle a besoin pour poursuivre son développement. Voir, en appendice, L'université face au développement de la collectivité.

dant, qu'une première étape dans le processus de démocratisation de l'éducation. Il ne faut pas confondre élargissement de l'accès aux ressources éducatives avec démocratie de l'éducation, ni égalité d'accès avec égalité des chances.

Si l'égalité d'accès ou l'élargissement des clientèles proportionnellement à la composition réelle de la population ne s'accompagne pas d'une véritable égalité des chances, elle restera purement formelle et jouera finalement en faveur des diverses élites professionnelles, intellectuelles ou technocratiques. Rendre accessible à tous, selon des modes divers, le savoir "possédé" et "consacré" jusqu'ici par une élite "savante", c'est renforcer l'emprise de cette dernière sur ceux qui ne savent pas et amener ceux-ci à s'éliminer d'eux-mêmes tout au long du processus de formation ou d'apprentissage. C'est pour le dire brutalement, les forcer à s'exclure parce qu'ils ne se sentent pas à la "hauteur" de cette tâche, qui consiste à acquérir des connaissances en vue d'exercer telle profession, tel métier et selon telle éthique.

De nombreuses études ont montré, en effet, que la fonction reproductive et sélective du système d'éducation dans une société ne s'exerçait pas seulement au niveau de l'accès aux institutions d'enseignement, mais encore et surtout au niveau du contenu des activités de formation ou d'apprentissage, de l'idéologie ou de l'image qu'elles véhiculent et des méthodes qu'elles mettent en oeuvre. Tant à l'université qu'à l'école primaire,

les origines socio-économiques des étudiants, les sous-cultures dont ils émanent déterminent les chances de succès scolaire, dans un système qui favorise, au bout du compte, les "enfants qui ont bien choisi leurs parents." (1) Ce qui fait problème, dans cette optique, c'est de transformer les structures éducatives, de façon à ce qu'elles n'opèrent pas, dans leur fonctionnement même, une "discrimination positive" ou un renforcement des inégalités sociales et des privilèges culturels.

Un remaniement des structures éducatives qui veut assurer une meilleure égalité des chances devra permettre, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, une mobilité horizontale

---

(1) Apprendre à être, p. 84, note 64. Le rapport Faure cite également, en note 64, un texte de A. Girard qui nous paraît décrire assez bien la situation. "Les chances de réussite scolaire, puis de réussite sociale, sont inégalement réparties entre les enfants des différents milieux... Le système scolaire est tel qu'il fonctionne pour le compte et dans l'intérêt des héritiers. Il se prétend égalitaire, mais sa fonction consiste à maintenir les privilèges, à assurer la perpétuation de l'ordre social actuel, en dissimulant par une hypocrisie souveraine le moyen par lequel non seulement il sélectionne les héritiers, mais conduit les enfants des classes moins favorisées à s'éliminer eux-mêmes".

Sur les attitudes des classes populaires face à l'école, en milieu québécois, voir en appendice à cette étude, les notations de Michel Blondin dans l'Université et les milieux populaires. Aussi, Robert M. Pike. Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi, Association des Universités et Collèges du Canada, 1970.

Voir, enfin, le Rapport annuel, 1970-1971, du Conseil supérieur de l'Education, pp. 300-318. Le Conseil souligne (p.136) l'absence assez significative de recherches québécoises approfondies sur cette question. Aux Etats-Unis, l'un des pays qui ont activement promu la "démocratisation" de l'enseignement, 52.4% des étudiants de l'enseignement supérieur ont pour père un cadre supérieur ou membre d'une profession libérale; 26.6% proviennent de milieux ouvriers.

aussi bien que verticale, la substitution de l'orientation à la sélection, l'adaptation des contenus d'apprentissage aux problèmes du milieu régional et aux besoins des apprenants, (1) un traitement égal des étudiants à temps complet et à temps partiel, une reconnaissance égale et une interpénétration des modes d'intervention qui relèvent des fonctions traditionnelles de l'université (recherche et formation professionnelle) et de ceux qui sont axés sur le développement de nouvelles fonctions (promotion collective et culturelle).

En définitive, l'égalité des chances ne pourra être assurée que par le développement de techniques d'intervention appropriées aux différents besoins et intérêts que manifestent les individus ou les groupes, de même qu'à la diversité des codes de communication des milieux auxquels ils appartiennent. Non seulement l'université devra-t-elle diversifier ses fonctions ou en élaborer de nouvelles, mais encore faudra-t-il qu'elle assouplisse ou modifie ses fonctions traditionnelles, (2) de façon à les orienter davantage vers les multiples besoins ou exigences de la collectivité tout entière.

---

(1) "Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre." Apprendre à être, p. 87.

(2) Voir, plus haut, 1.2.3.1.2.2., la démocratisation de la formation professionnelle initiale, ainsi que 1.2.3.1.3., les oppositions entre le modèle institutionnalisé de l'action universitaire et les nouveaux projets de promotion culturelle et collective.

Le processus de démocratisation déjà à l'oeuvre dans la collectivité exige donc que l'université transforme son rapport avec la société, en créant de nouvelles stratégies d'action qui respectent la complexité de la réalité socio-culturelle et s'ordonnent aux autres ressources éducatives du milieu (mouvements sociaux et culturels, moyens de diffusion et d'information, centres de recherches scientifiques et techniques, etc.). (1)

---

(1) Des stratégies d'alternatives doivent succéder à la stratégie d'expansion linéaire, qui ne permet pas, en définitive, une véritable démocratisation. Voir, en appendice, le texte de S. Kol, Université, éducation des adultes et éducation permanente.

2.2. L'aménagement des ressources éducatives

2.2.1. La participation

Le défi majeur qui se posera à l'université au cours des prochaines années est peut-être celui d'une transformation profonde de son rôle social et des fonctions qu'exercent ceux qui, administrateurs et professeurs, décident de ses orientations et des activités qu'elle met en oeuvre. Réservé antérieurement à un groupe fort restreint, ce pouvoir de décision s'est peu à peu étendu à un groupe plus large, sans déborder cependant, de façon significative, les cadres de l'institution. Sauf dans quelques rares cas, les décisions relatives aux orientations et aux contenus de l'enseignement universitaire sont demeurées le privilège d'organismes, conseils de facultés ou corps analogues, composés exclusivement d'universitaires. Cela, en dépit des très sérieux problèmes de participation et de gestion démocratique qui se posent à l'université depuis quelques années.

Un tel problème ne nous paraît pas pouvoir être contenu à l'intérieur du groupe des personnes - administrateurs, professeurs, jeunes étudiants à temps complet - qui composent la traditionnelle communauté universitaire. Déjà, il déborde ce cadre dans l'un ou l'autre organisme d'éducation des adultes, où des représentants de divers milieux socio-économiques ont commencé à participer au processus d'élaboration des programmes et à leur gestion académique. C'est là un mouvement à peine

amorcé et encore puissamment contrôlé par les organismes universitaires auxquels est dévolue, en dernier ressort, la décision en ces matières. Un tel mouvement, cependant, nous paraît devoir prendre une importance croissance au cours des prochaines années.

En éducation des adultes, où qu'elle doive se pratiquer - dans les diverses facultés, ou dans un organisme central, - cette participation nous paraît proprement indispensable. Elle devra porter aussi bien sur la détermination des besoins de formation, la définition des contenus, le choix des méthodes, l'évaluation des résultats obtenus, et progressivement sur la gestion même de l'institution éducative. Outre qu'une telle démocratisation des processus de décision peut seule permettre aux étudiants - individus ou groupes - de vraiment prendre en main leur projet de formation, elle nous paraît nécessaire à une institution confrontée au besoin de mieux s'adapter au monde extra-scolaire et de plonger des racines dans le milieu qui l'entoure.

Quels seront les agents de cette participation? En plus de devoir inventer des modes de gestion et des approches pédagogiques qui permettent à chacun de vraiment devenir responsable de son projet de formation, il nous paraît nécessaire de requérir, à chacun des organismes nantis de pouvoirs décisionnels en matière académique, la présence de représentants

des divers groupes qu'intéresse directement la formation universitaire: professeurs, étudiants adultes, employeurs, représentants des syndicats, d'associations professionnelles et autres corps intermédiaires, de spécialistes de l'éducation des adultes, etc.

D'autre part, on ne saurait se contenter, comme on le fait trop souvent, d'adjoindre, dans ces organismes, au groupe compact des universitaires, un ou deux représentants du "milieu socio-économique". Il y a une sorte de supercherie à laisser croire que l'on favorise et réclame la participation de représentants des groupes intéressés, alors qu'on les invite simplement à cautionner auprès de leurs mandants des décisions qu'ils n'ont guère le pouvoir d'influencer. Une réelle participation exige, cela devrait aller de soi, un juste équilibre dans la composition des corps décisionnels.

Que cette participation ait été jusqu'ici à peu près nulle, explique dans une large mesure, croyons-nous, que l'université ait pratiqué dans le choix de ses clientèles et de ses modes d'intervention, une politique passablement étroite et sélective.

2.2.2. La mobilisation des ressources éducatives.

L'école n'existait pas que l'éducation était déjà là, sur la place du village, chez les jeunes comme chez les vieillards. L'école n'existerait pas que l'éducation serait une réalité partout présente. L'école peut cesser d'exister, l'homme ne s'arrêtera pas d'apprendre. L'école serait surdéveloppée, serait partout, qu'elle ne suffirait pas, qu'elle ne serait pas le seul lieu où on s'éduque. L'université peut continuer à ne pas se rendre dans certains milieux, que ceux-ci n'en cherchent pas moins à mieux comprendre leur situation, à connaître les causes de leurs problèmes, à communiquer les résultats de leurs "recherches".

L'école n'est pas le tout de l'éducation, qui pénètre aussi bien les lieux de travail, les places publiques, les endroits de loisir, les techniques de diffusion, les bibliothèques, les organismes volontaires, etc.

Mais si jamais l'école disparaît, les majorités populaires auront perdu une de leurs conquêtes les plus importantes. Si les institutions publiques tombent, le "libéralisme éducatif" reprendra corps et renforcera l'élitisme. S'inscrivant au sein d'un mouvement plus indifférencié qui la déborde largement, l'école institutionnalise une large partie des fonctions éducatives, qu'elle rend ainsi manifestes et sur lesquelles elle permet d'agir plus systématiquement. L'existence de l'école confère à l'éducation le caractère d'un enjeu social; elle

permet d'axer résolument toute une partie du processus éducatif sur des objectifs d'équité et de développement, d'en faire un outil de progrès social.

Le défi n'est pas d'abolir l'école, mais de poursuivre et de réorienter les transformations déjà amorcées au sein des institutions d'éducation et de mobiliser avec elles toutes les autres ressources éducatives.

Les rapports entre l'ensemble de ces ressources et l'université sont ainsi appelés à se modifier. Par exemple, l'assouplissement croissant des conditions d'admission à l'université conduit les CEGEP, ainsi que nous l'avons souligné plus haut, à se dégager progressivement d'une dépendance excessive à l'égard du pallier supérieur du système d'enseignement. Si cette tendance, nettement perceptible dans les secteurs d'éducation d'adultes, devait se généraliser à l'ensemble des activités des CEGEP, ceux-ci pourraient devenir de véritables collèges communautaires, dotés d'objectifs qui leur soient propres et nettement ordonnés à la satisfaction des aspirations et besoins des collectivités régionales.

De plus, la nature de certaines demandes de formation exigera des opérations conjointes entre CEGEP et universités, selon les ententes spécifiques, régionales ou provinciales, en fonction des besoins particuliers des groupes visés. L'élargissement de l'accessibilité de ressources par ailleurs limitées exige, en effet, qu'on les coordonne davantage, que des

accords interviennent pour assurer la mise en oeuvre de programmes conjoints, promouvoir l'utilisation commune des équipements, des locaux et, dans la mesure du possible, des professeurs. Il faudra éviter, dans la mesure où le partage des responsabilités est possible, le dédoublement de programmes similaires entre les institutions de différents niveaux.

Au-delà de cet impératif économique d'échange de services et d'utilisation maximale des équipements, il y a le besoin croissant de diversifier les programmes, de faciliter une variation des cheminements, de valoriser les expériences d'apprentissage informel. Les tendances actuelles vers une diversité des fonctions éducatives des universités, une formation individualisée et un élargissement des groupes d'utilisateurs ont provoqué l'émergence d'"écoles sans mur", de "collèges sans campus" et d'"universités ouvertes". (1)

Devant l'échec du système scolaire actuel, le rapport Faure propose de freiner la croissance du monopole scolaire et de développer de multiples relations entre les ressources éducatives institutionnelles et non-institutionnelles.

Le perfectionnement que donne une association professionnelle, la formation technique sur les lieux de travail, tout comme la formation sociale dans les associations volontaires,

---

(1) Cf. New students and new places, a Report of the Carnegie Commission on Higher Education, 1971, pp. 65-111.

requièrent la participation de ressources spécifiques à l'université mais, en retour, peuvent lui permettre de réévaluer constamment les contenus de formation et de définir plus adéquatement les priorités de la recherche.

Chaque institution ne peut produire elle-même tous les outils de formation nécessaires sans accroître les coûts de formation au point de rendre prohibitif tout effort de démocratisation. Ainsi les bibliothèques et les réseaux de radio et de télédiffusion possèdent et produisent nombre de documents écrits ou audio-visuels qui pourraient être utilisés par l'enseignement universitaire. Pourtant les stratégies éducatives des universités font fi du rôle complémentaire de ces ressources. Des spécialistes britanniques observent à cet égard: "On peut estimer, en gros, que la BBC et les sociétés ITA produisent et laissent disparaître en un mois plus de séquences utiles au travail universitaire que n'en ont produites toutes les universités et tous les collèges britanniques réunis, depuis le jour où ils ont commencé à s'intéresser à l'emploi des instruments d'éducation; ajoutons que la qualité de ces productions, qui sont l'oeuvre de professionnels, est infiniment supérieure. Des remarques analogues peuvent être faites à propos de tous les pays possédant un réseau bien organisé de radiodiffusion. On pourrait donc augmenter de beaucoup la portée et la qualité du matériel pédagogique à l'usage des établissements d'enseignement en général, si les rapports entre les organisations de radiodiffusion et d'enseignement pouvaient être clarifiés, simplifiés et dé-

veloppés de manière que la source la plus importante de création de moyens d'enseignement ne reste pas scandaleusement inutilisée." (1) Certe, les servitudes du droit d'auteur paralysent l'emploi de ces instruments de formation, mais ces difficultés ne sont pas insurmontables.

De ce point de vue, l'Open University, en Grande Bretagne, (et ce sera probablement un rôle important de notre téléuniversité rattachée actuellement à l'Université du Québec) exerce une fonction latente, celle d'un centre de production audiovisuelle pour l'ensemble des universités d'Angleterre.

Par ailleurs, les mass médias, ne font pas que produire des programmes à caractère éducatif, ils permettent aux institutions de diffuser leurs propres programmes auprès d'une clientèle plus large. C'est là une fonction que nos réseaux, au Québec n'ont jamais exercée sérieusement et qui tend même présentement à disparaître.

En réalité toute la question de l'utilisation de la technologie en éducation au Québec devra être étudiée systématiquement. Les auteurs de ce rapport ne peuvent que constater un chevauchement qui leur apparaît indû entre de nombreux services ou projet gouvernementaux en ce domaine: Multi-Média, Direction Générale des Moyens d'Enseignements, Radio-Québec, Office du

---

(1) N. Mackenzie et al., Art d'enseigner et art d'apprendre, Unesco et Association Internationale des universités, Paris 1971, p. 201.

Film du Québec, ONF, CEGEP expérimental de Montmorency, etc.

L'éducation ne sera donc une force de développement pour l'ensemble de la collectivité que si elle s'étend aux dimensions de cette collectivité. "Il s'agit, souligne le Rapport Faure, d'en appeler à toutes les énergies, à toutes les intelligences encloses dans le peuple, pour les faire participer à la promotion d'un nouveau type de développement technique et scientifique conforme aux besoins de la nation." (1)

Par la situation politique particulière qu'elle occupe, dans l'ensemble des ressources éducatives, l'université nous paraît présentement parvenue à la croisée des chemins: elle peut resserrer ses liens avec le milieu et devenir un artisan majeur des transformations en cours; elle peut, au contraire, consentant à des tendances exclusivistes et entropiques, devenir un facteur important de freinage de la cité éducative en gestation.

---

(1) Op. cit., p. 151.

2.3. Les modes d'intervention

2.3.1. Priorité à l'apprentissage et approche écologique

Un des principaux griefs que l'on fait à l'Université concerne sa quasi-incapacité de concevoir sa contribution à la formation des hommes sous d'autres formes que celles de la transmission individuelle de connaissances déjà instituées. Les méthodes utilisées pour y parvenir s'avérant de moins en moins satisfaisantes, tant pour les professeurs que pour les étudiants, on cherche assez malaisément à les améliorer, en s'intéressant de plus en plus à l'expérimentation et à l'innovation pédagogiques.

Nous croyons que le problème n'est pas d'abord pédagogique et que, pour promouvoir vraiment l'éducation des adultes et amorcer un processus d'éducation permanente, il faut envisager, au delà de l'amélioration des méthodes, des changements profonds de l'orientation des pratiques éducatives habituelles, où les programmes et leurs contenus constituent des objectifs indiscutables, au lieu de n'être que des moyens, relatifs et d'utilisation variable, d'un processus éducatif. Il faut viser à substituer à une pédagogie de la transmission des savoirs, une pratique de l'apprentissage résolument axée sur les exigences des individus et des groupes en situation de vie et de travail. La nécessité d'un tel changement, qui implique une transformation profonde des rôles et des mentalités des enseignants, s'est imposée depuis plusieurs années déjà dans certains milieux d'éducation d'adultes et explique sans doute, dans une large mesure, leur marginalité, en même temps que le rôle particulièrement novateur qu'ils peuvent assumer, non seulement dans le domaine du

perfectionnement professionnel, mais aussi et sans doute principalement dans ceux de la promotion collective et de la promotion culturelle de divers milieux sociaux. L'Unesco propose à ce sujet une "approche écologique", telle qu'élaborée, par exemple, dans le cadre des projets pilotes d'alphabétisation fonctionnelle rattachée au Programme expérimental mondial d'alphabétisation.(1) De même que l'écologie biologique porte sur les rapports entre l'homme et son milieu de vie, cette "écologie" éducative se réfère à la question fondamentale des interrelations du milieu et de l'homme.

Une telle "approche" vise essentiellement aux trois objectifs suivants, nécessairement en conjonction:

1. adapter l'éducation et la formation aux réalités d'un milieu en changement, pour en favoriser la transformation et le développement;

2. mobiliser et activer les ressources mêmes du milieu, de façon à lui restituer sa fonction éducative;

3. s'assurer de la participation des intéressés eux-mêmes à tous les aspects et moments du processus éducatif, cela non pas par libéralité, mais en raison d'exigence essentielles de l'acte éducatif.

---

(1) Cf. L'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente, Document de la Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, tenue à Tokyo en juillet-août 1972, p.27. Nous citons ici, assez librement, ce document.

Une telle approche vise à aider l'homme à se transformer, à s'"éduquer", en même temps qu'il transforme le milieu et grâce à cette transformation. L'homme apprend et se forme en résolvant des problèmes dans des situations vécues. Cela vous paraît une évidence, mais que l'école ne retrouve que péniblement, une sorte de vérité pédagogique élémentaire devenue folle.(1)

Cette approche écologique peut se décomposer en divers moments, dont la séquence est pratiquement opposée aux processus le plus souvent en vigueur dans nos universités:

1. l'acquisition d'une connaissance approfondie des milieux de vie et de travail, où s'inscrivent les individus et les groupes qui entreprennent de s'éduqer;

2. la compréhension et l'acceptation des principales aspirations et des objectifs de ces milieux et des personnes qui les composent;

3. l'identification des situations et problèmes à résoudre;

---

(1) Retrouver ces évidences fondamentales en vient à prendre une portée révolutionnaire. "Au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, et donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix (...) Le savoir ne peut pas être "vulgarisé", "étendu" à partir de celui qui considère qu'il sait, vers ceux qui considèrent qu'ils ne savent pas; le savoir est construit dans les relations entre l'homme et l'univers, dans les relations de transformation; et il se perfectionne par la critique problématique de ces raltions." Paulo Freire, cité dans Apprendre à être, Unesco-Fayard, 1972, p. 87, no.68. Voir, du même auteur, "L'éducation: domestication ou libération"?, in Perspective, Unesco, vol. II, no. 2, été 1972, pp. 193-202.

4. l'élaboration de réponses, qui se traduiront ensuite en programmes et contenus variables de formation.

Dans une telle perspective, il devient indispensable de bien connaître et accepter les aspirations des individus et des groupes, l'image qu'ils projettent d'eux-mêmes, l'idée qu'ils se font de leurs besoins en matière de formation: besoins nettement identifiés ou besoins latents, besoins fictifs ou besoins réels, qu'une telle approche permettra de faire émerger. Il faut dès lors accorder une importance majeure à la recherche et à la mise au point des méthodes et instruments d'enquête sur le milieu, de façon à ce que l'entreprise éducative s'enclenche sur des besoins réels.

La mobilisation des "connaissances", que l'Université estime avoir le devoir de "conserver, développer et diffuser", obéit alors à d'autres cohérences que celles du développement interne des disciplines et du déroulement logique des programmes. Comprendre une situation, se comprendre soi-même et son rôle dans cette situation, résoudre un problème, rationnaliser un processus de décision suppose que l'on convoque vers un même centre d'intérêt des savoirs et un savoir-faire approprié, empruntés à des branches traditionnellement séparées.(1)

---

(1) C'est dans cette perspective, nous semble-t-il, qu'il faut poser le problème et de la recherche et de l'enseignement interdisciplinaires, c'est-à-dire en fonction des objectifs de développement que se proposent d'atteindre, par eux-mêmes, les sociétés, et les groupes et individus qui les composent. Nous y reviendrons rapidement plus bas.

Une telle démarche, qui exige des participants l'effort d'analyse et d'intégration des connaissances que réclame l'interprétation même de la situation où ils se trouvent, est susceptible de développer, bien davantage que la participation à un programme pré-construit, la curiosité et l'esprit d'initiative, la structuration d'une pensée personnelle, le jugement critique, l'aptitude à transposer dans des situations différentes les connaissances et les expériences acquises dans des contextes particuliers.

La mise en oeuvre d'un tel système d'"éducation-réponse" est déjà amorcée en certains endroits. Elle définit, croyons-nous, l'orientation fondamentale de l'Université sans murs qui groupe, aux Etats-Unis, une trentaine d'institutions,(1) elle a inspiré la création de certains centres interdisciplinaires de recherche et d'enseignement,(2) elle commande certaines pratiques, forcément sporadiques et difficiles à intégrer, des services d'éducation permanente des universités québécoises, elle détermine le développement rapide des activités de "formation sur mesure" dans nos Cegep.(3) D'autre part, s'il est un point que nos consultations

---

(1) Voir University Without Walls, First Report, Yellow Springs, Ohio, 1972. Voir, dans le rapport de la Commission Worth, la proposition relative à la création d'une Académie de l'Alberta, pp. 98 ss.

(2) Voir notamment l'Interdisciplinarité, OCDE, Paris, 1972, surtout le chapitre 5.

(3) Voir, en Appendice, un texte de Daniel Campeau sur la formation sur mesure et ses applications.

dans divers milieux, universitaires ou autres, nous ont permis de dégager clairement, c'est bien celui de la nécessité d'un tel type d'intervention des universités. Si cela est vrai de secteurs traditionnels, dont les orientations et les méthodes ont besoin d'être renouvelées, (1) ce le sera bien davantage encore si l'Université veut entreprendre de s'axer davantage, comme le recommande le Rapport du Comité des objectifs, sur les exigences de développement de la société québécoise, (2) et si pour ce faire elle ambitionne d'atteindre des groupes nouveaux, auxquels elle a été, institution d'élite, traditionnellement fermée. (3)

C'est là, croyons-nous, un défi majeur que la société québécoise pose actuellement aux Universités et qui exige d'elles, plus que des réformes partielles, des transformations profondes et des orientations nouvelles. Elle devra renoncer en quelque sorte à cette extra-territorialité, intellectuelle et psychologique autant que physique, qui a sans doute retenu jusqu'à récemment les forces de l'ordre en dehors de nos campus, mais en a exclu aussi les énergies populaires, avec ce qu'elles portent d'aspirations et de vigueur nouvelle.

---

(1) Voir, par exemple, en Appendice, les compte rendus des tables rondes sur les sciences de l'environnement, la psychologie, les sciences de la santé, les relations industrielles.

(2) Voir, en Appendice, le texte de André Mailhot, L'université face au développement de la collectivité.

(3) Voir, en Appendice, le texte de Michel Blondin, L'université et les milieux populaires.

Substituer à un rôle de transmission des savoirs celui de la promotion des apprentissages nécessaires aux divers groupes qui composent la société québécoise, constitue une tâche éminemment politique, qui est celle que Erich Jantsch, par exemple, assigne à l'"université transdisciplinaire", dont l'axiomatique générale se développe autour de ce qu'il appelle "la science de la pleine expérience vécue de l'homme".

> "Cette tâche, qui consiste à sortir l'université de son rôle de serviteur passif à l'égard de divers éléments de la société, et à la détacher des ambitions personnelles - voir égoïstes - des membres de sa communauté pour en faire une institution participant activement au processus de planification sociale, exige une transformation profonde sur le plan de la finalité et de la pensée, ainsi que du comptortement des institutions et des individus. Cette mutation donnera à l'université sa liberté, sa dignité et son importance - toutes qualités qui ont été grossièrement défigurées au cours d'un processus dans lequel on se sert de l'université, mais sans attendre ni permettre une participation effective de sa part." (1)

---

(1) Erich Jantsch, in L'Interdisciplinarité, OCDE, Paris, 1972, p. 125

2.3.2 La souplesse dans les admissions, les programmes, l'évaluation

Il est trop évident que de promouvoir le remplacement d'une pédagogie de l'enseignement par une pédagogie des apprentissages suppose une vue optimiste de l'homme, un respect de ses libertés fond mentales et de son intégrité, une reconnaissance du caractère pluraliste de nos sociétés, une confiance irréductible en la capacité des individus et des groupes de prendre en mains leur devenir propre. C'est cette foi en l'homme "destiné à être un succès", qui inspire à la Commission Faure un ensemble de propositions visant à libérer l'éducation des "dogmes d'une pédagogie traditionnelle" et univoque qui est devenue, pour la grande majorité, une "pédagogie de l'échec".(1)

Le respect des individualités et des libertés, tout comme les exigences mêmes de l'efficacité d'un système aux ressources limitées, supposent, au premier chef, une extrême diversité tant des modes d'accès aux services éducatifs, que des temps d'étude, des rythmes d'apprentissage, des programmes, des méthodes éducatives, des modes d'évaluation.

---

(1) "Ce qui domine dans la pédagogie traditionnelle, c'est la notion de modèle, c'est-à-dire d'un type d'homme servant de référence. L'élément moteur de cette pédagogie n'est pas le développement de la personne, ce qui impliquerait une référence continuelle à sa liberté, à sa responsabilité, mais l'acquisition maximum de connaissances reçues".
Bernard Courcoul, cité dans Apprendre à être, p. 86, n. 67.

Il est frappant de constater que tous les grands travaux récents sur l'éducation permanente ou sur la transformation des systèmes d'enseignement supérieur s'entendent sur la nécessité prioritaire de rompre résolument avec des pratiques éducatives rigidement sélectives et de diversifier abondamment les modes de participation de l'Ecole et de l'Université à la formation des hommes. (1) Au Québec, le Comité des objectifs de l'enseignement supérieur du Conseil des Universités vient d'insister longuement sur les mêmes besoins d'"ouverture", de "souplesse", de "pluralisme", de "diversité". (2)

Il nous a paru superflu de reprendre en détail, après tant d'autres, ces argumentations dont les conclusions convergentes, si elles emportent facilement l'adhésion de l'esprit, ne déclenchent pas automatiquement, la force du vouloir, la décision résolue de modifier un système dont l'atavisme, la tendance à la

---

(1) Outre le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, on peut citer les travaux de l'OCDE sur l'éducation récurrente, du Conseil de l'Europe, des diverses Commissions sur l'enseignement supérieur: Carnégie aux U.S.A., Davis (initialement Commission Wright) en Ontario, Worth en Alberta. Nous avons cru utile, dans le cadre de cette étude, de recenser les conclusions de ces divers travaux, d'en dégager les convergences comme les désaccords, d'essayer de projeter les nouveaux modèles éducatifs qui commencent de s'en dégager. Voir à ce sujet en Appendice, les textes de André Fortin sur les "Modèles européens d'éducation permanente" et de Stany Kol intitulé "Université, éducation des adultes et éducation permanente".

(2) Voir notamment les pp. 37-54.

centralisation et à la bureaucratisation favorisent le maintien de l'uniformité. Nous proposerons, dans la dernière partie de cette étude, quelques mesures que nous croyons susceptibles de déclencher des mouvements contraires à cette homogénisation. Qu'il nous suffise ici de rappeler quelques aspects de cette question qui nous paraissent particulièrement importants.

L'université devra pratiquer une politique franche, résolue, clairement publiée, d'égalité d'accès et d'égalité réelle des chances. Cela ne signifie pas seulement qu'elle doive permettre aux citoyens de tous âges de s'inscrire, à temps complet ou partiel, le jour ou le soir, sur le campus ou en dehors, aux mêmes programmes d'étude. Cela implique aussi que l'on favorise concrètement chez la personne et dans les groupes, sujets et non objets d'éducation, l'exercice de leur droit de choisir tel ou tel type de formation, telle filière, telles méthodes, tel rythme, tels collaborateurs, telles formes d'évaluation. L'Université assumera dès lors un rôle essentiel de coordination des ressources, d'orientation, de stimulation des motivations et des habitudes de travail, d'initiation aux méthodes, d'assistance à l'autodidaxie. (1)

---

(1) D'une enquête que Allen Tough, de l'Ontario Institute for Studies in Education, a mené auprès de plusieurs centaines d'adolescents et d'adultes, il ressort que l'autodidaxie est très répandue dans tous les milieux et qu'une assistance peut lui être apportée, tant par l'enseignement collectif que sous une forme individuelle. L'important est que le sujet conserve l'initiative du choix d'un processus éducatif, depuis la détermination des objectifs jusqu'à l'évaluation. L'étude montre aussi que le réservoir des ressources auxquelles l'autodidacte peut avoir recours ne se limite pas aux écoles ou bibliothèques. L'éducation n'est pas un sacrement dont la dispensation est réservée à l'école. Beaucoup en font qui, tel monsieur Jourdain, seraient même étonnés de se l'entendre dire. Voir Apprendre à être, p. 237.

Les critères d'admission devront cesser de se définir en fonction des études antérieures ou d'une expérience jugée équivalente, c'est-à-dire réductible à tels ou tels cours. Le diplôme, qui devra peut-être, pour un temps, continuer de marquer la fin d'une étape, doit cesser de constituer un droit ou une condition d'accès à l'étape "ultérieure". (1) Ce qui importe, c'est d'évaluer ce qu'on a appris, ce qu'on est encore susceptible et désireux d'apprendre, mais non la manière dont on y est parvenu. On devra, bien sûr, inventer pour l'enseignement collectif de nouveaux modes d'appréciation de l'apprentissage, mais ce n'est pas là une tâche impossible. Poursuivie avec les intéressés eux-mêmes, elle peut devenir captivante et profondément éducatrice.

---

(1) Une pratique partiellement conforme à ce principe commence à s'instaurer dans des services d'éducation des adultes au Québec, là où on exige pour l'admission à tel programme, une expérience de travail. Tel SEP qui refuse ainsi d'admettre des détenteurs d'un baccalauréat ou d'un DEC, a admis par ailleurs des candidats qui n'avaient pas terminé le secondaire et qui se sont avérés d'excellents étudiants. L'Université Sir George Williams a une longue expérience de l'admission d'adultes dans des conditions particulières. Son Mature Student Qualifying Program permet à ceux qui le souhaitent d'y faire la preuve de leurs capacités. On y constate en général que ceux-ci sont plus motivés et réussissent mieux que les étudiants venant du curriculum régulier. Une semblable préoccupation inspire, enfin, le Thomas More Institute qui, depuis plusieurs années, poursuit au prix d'admirables efforts un travail d'éducation d'adultes marqué par le respect des individualités et des libertés.

Plutôt que les années antérieures d'éducation formelle, l'expérience de vie et de travail, les apprentissages qu'on y a faits, la capacité de les rationaliser et de les communiquer, la motivation personnelle, la créativité, le besoin d'apprendre concrétisé dans des objectifs précis devraient constituer des critères décisifs d'"admission" aux études supérieures. Se développeront ainsi des systèmes d'éducation itérative, ou récurrente, dont la Suède, par exemple, a déjà commencé d'élaborer des modèles. (1) Une telle organisation de l'accès aux ressources de l'université suppose qu'on y puisse recourir librement, en des temps divers, laisser librement le système avec l'assurance d'y pouvoir revenir, à temps partiel ou à temps complet.

Cela suppose que le "s'éduquant", (2) ait la responsabilité de la définition de ses objectifs de formation, élabore, avec l'assistance notamment de l'université, son propre programme d'étude et décide des moyens à utiliser.

---

(1) Voir à ce sujet, en appendice, les textes de A. Fortin et Stany Kol. Au Ceylan, on envisage l'instauration d'un système inspiré de principes analogues. Cf. le rapport Faure, p. 215. L'OCDE (CERI) a fait sur cette question de nombreuses études au cours des récentes années et doit publier bientôt un rapport synthèse fort éclairant, qui n'a reçu jusqu'ici qu'une distribution limitée. Semblablement la Commission Carnégie recommande, après les études secondaires, l'alternance des temps d'étude et des temps de travail.

(2) Nous ne croyons pas que ce rapport de l'Opération Départ (Montréal) ait reçu, notamment en milieu universitaire, l'attention qu'il méritait.

De telles conditions nous paraissent devoir régir, les diverses formes de formation des adultes et les divers secteurs d'activités de l'université. Nous avons noté plus haut l'absence presque totale d'interventions universitaires visant à une réelle promotion culturelle des divers milieux québécois, ou à une promotion collective de groupes homogènes engagés dans des actions de développement. Nous avons observé aussi la quasi-impossibilité pour la classe ouvrière d'utiliser pour sa promotion sociale les ressources de l'université, notamment dans les sciences appliquées et les grandes écoles professionnelles. A moins d'assouplir considérablement ses modes d'intervention auprès des collectivités du Québec et de pratiquer une politique dynamique de collaboration avec les divers groupes sociaux, nous ne croyons pas que l'université puisse remédier à cette situation.

Dans la perspective que nous développons ici, l'évaluation des activités de formation change aussi substantiellement de forme. Tenant compte des apprentissages acquis en dehors de l'école, elle doit viser d'abord à orienter l'étudiant, à le réorienter si nécessaire (plutôt que de promulguer son échec), à lui permettre l'usage le plus approprié des ressources éducatives. En réalité, elle doit devenir progressivement une auto-évaluation qui, en favorisant chez l'individu l'explicitation des lois qui régissent un apprentissage individuel ou collectif, revêtira un caractère éminemment éducatif, que notre système actuel, commandé par des lois de concurrence, ne permet guère de retrouver.

D'autre part, les diverses formes de perfectionnement, soumises jusqu'ici aux mêmes critères de "qualité" que les programmes de formation initiale, et les interventions de type culturel ou collectif, que l'université ne s'est guère souciée jusqu'ici d'évaluer, devront trouver leur modes spécifiques d'évaluation et leurs critères de qualité particuliers. Nous avons indiqué plus haut la voie dans laquelle ils nous paraissent devoir être cherchés.

Bien sûr, une transformation de cette envergure ne sera pas possible sans le concours des corporations professionnelles et des employeurs en général. Ceux-ci ont évidemment intérêt à maintenir le monopole des institutions d'enseignement sur l'évaluation et les diplômes et à augmenter sans cesse les exigences d'admission dans la carrière. Ils s'assurent notamment, en procédant de la sorte, le concours d'un nombre limité de candidats d'"élite", sans avoir à se préoccuper du coût social et économique énorme qu'une collectivité doit payer pour rescaper, au terme d'un long processus de filtration, ces rares élus. Peut-on changer ces pratiques d'embauche et d'accréditation? Il y a là matière à décisions politiques majeures. La "barrière des diplômes" (1) est devenue, cependant, un obstacle tel à l'évolution

---

(1) S.M. Miller, Breaking the Credentials Barrier, Ford Foundation, 1969.

du système d'éducation qu'une trouée devra bien se faire. Diverses mesures déjà sont proposées. La Commission Carnegie sur l'enseignement supérieur recommande aux employeurs, gouvernementaux ou autres, d'utiliser dans l'embauche d'autres critères que les diplômes.(1)

La Commission Davis, en Ontario, constatant que, sous la pression des organismes professionnels, se sont établis entre l'éducation formelle et l'admission à la pratique professionnelle des liens si étroits et si rigides, qu'ils sont nettement discriminatoires et empêchent pratiquement toute innovation, fait une série de recommandations qui nous paraissent devoir être considérées très sérieusement. Elle propose notamment des mesures législatives visant à rendre illégale, dans les pratiques d'embauche, les exigences discriminatoires de qualifications académiques. (2) Elle recommande au gouvernement d'Ontario d'interdire aux associations professionnelles, "in suitable cases", d'exiger que les candidats aux examens d'accréditation aient d'abord réussi tel ou tel programme de formation professionnelle, (3) l'admission à la pratique profe sionnelle devant être autorisée sur la seule

---

(1) Cf. Less Time More Options: Education Beyond the High School, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw-Hill, 1970. Aussi, de la même Commission, New Students and New Places, ch. 8: Toward more flexible patterns of participation in Higher Education.

(2) The Learning Society, Report of the Commission on Post-secondary Education in Ontario, p. 74, recommandation 53.

(3) Recommandation 55.

base d'une évaluation des connaissances nécessaires. (1) Elle recommande, dans le même esprit, un ensemble d'autres mesures visant à briser les monopoles professionnels, (2) à favoriser la prise de conscience des implications sociales des pratiques professionnelles, le développement des para-professions, les possibilités de promotion individuelle à l'intérieur des champs professionnels, l'admission dans les programmes professionnels de représentants de tous les milieux socio-économiques, la priorité à accorder, dans les critères d'accréditation, aux succès dans la pratique professionnelle et non à l'accumulation des crédits académiques, etc. (3)

En conformité avec ces mesures, la Commission propose que des grades et diplômes puissent couronner les apprentissages faits en dehors des institutions d'enseignement, aussi bien que ceux qui se déroulent dans leurs murs. (4)

---

(1) Recommandation 54.

(2) Voir à ce sujet, en Appendice à notre rapport, les comptes rendus des tables rondes, notamment sur les sciences de la santé.

(3) Nous n'avons pas pu consacrer nous-mêmes à cette complexe et importante question l'étude approfondie qu'elle aurait exigée et à laquelle s'était déjà livrée la Commission Davis. Nous remercions M. Douglas T. Wright, premier président de cette Commission, de nous avoir fourni à ce sujet un complément très utile d'informations. Les recommandations de cette Commission procèdent des mêmes préoccupations qui ont inspiré les grands travaux que nous avons mentionnés (Faure, Carnegie, Worth, OCDE) et confirment, croyons-nous, les résultats beaucoup plus modestes de notre analyse.

(4) Ibid. p. 50.

La Commission recommande à cette fin la création en Ontario (comme on le propose aussi actuellement au Manitoba et en Alberta) d'une Open Academy qui remplirait une triple fonction: (1)

1. offrir des services éducatifs en développant, à l'aide des diverses ressources du milieu, des programmes nouveaux et en préparant, pour la radio et la télévision, du matériel éducatif et des programmes de niveau post-secondaire;

2. offrir sur demande, aux citoyens de l'Ontario, un service de tests et d'évaluation;

3. décerner des grades et diplômes pour les études accomplies dans ses propres programmes, ou sur la base de l'évaluation dont il est question en 2.

Si utopiques que puissent paraître une telle conception de l'éducation et les préoccupations qui l'inspirent, il semble bien qu'elle soit déjà en voie de réalisation, en ses composantes essentielles, dans l'University Without Walls aux Etats-Unis. (2)

Ajoutons un dernier mot à ce chapitre sur le statut et le rôle des professeurs. Pour briser la "barrière du diplôme", qui constitue peut-être le principal obstacle à la promotion de l'éducation permanente, qu'elles disent souhaiter, les universités

---

(1) Ibid., p. 55, Recommandation 23.

(2) Cf. University Without Walls, First Report, Yellow Spring, 1972. Voir aussi à ce sujet le dossier préparé par l'Université du Québec et Radio-Québec à l'occasion du Symposium sur l'université à domicile.

devront commencer par faire éclater dans leurs propres murs les critères rigides de sélection et de promotion de leurs professeurs. Elles devront adopter, dans l'évaluation de cette qualité de la recherche et de l'enseignement à laquelle elles ne doivent pas renoncer, d'autres normes que celles trop souvent fictives, de la détention d'un Ph.D.. Pour conjuguer leurs ressources avec celles du milieu, pour contribuer à restituer à celui-ci son caractère éducatif, les universités devront reconnaître la compétence, en dehors d'elles, de nombreux artisans d'éducation (dans les gouvernements, les institutions d'enseignement des autres niveaux, les corps intermédiaires, le monde des affaires, de l'industrie, de la politique, des arts, de la famille). Elles devront requérir largement dans leurs murs les services de ces "experts" de divers milieux et en venir à engager de préférence comme professeurs réguliers des personnes qui pourront témoigner d'une expérience de vie et de travail poursuivie en dehors de l'école. Cela aussi pourra paraître utopique, si l'on songe à la résistance des corps de professeurs, qui estiment avoir conquis chèrement, avec leurs diplômes, le privilège exclusif d'en décerner à d'autres. Qu'on songe aussi, cependant, que cette mutation qui nous paraît inéluctable est déjà en oeuvre dans certaines institutions universitaires, écoles ou facultés, qu'elle est en passe de s'amorcer dans d'autres, qu'elle est depuis longtemps acquise, en Amérique, dans beaucoup de Services d'éducation des adultes, lesquels n'ont le plus souvent qu'à se féliciter de la qualité de la contribution qu'ils réussissent à obtenir de l'extérieur.

2.3.3. La continuité du projet éducatif

Les mesures dont nous venons de parler visent substantiellement à introduire dans le système d'enseignement universitaire une souplesse qui assure à tous, individus ou groupes, une réelle égalité des chances, que le principe purement formel de l'égalité d'accès, concrétisé dans des normes uniformes, ne permet pas de respecter. Il est cependant une autre dimension de ce problème, intimement reliée à la précédente, sur laquelle il nous paraît d'autant plus nécessaire d'insister, qu'on ne l'aborde d'ordinaire qu'avec la plus grande circonspection. Nous voulons parler de l'équilibre entre la formation initiale - professionnelle ou générale - et la formation dite ultérieure ou continue, qu'on qualifie souvent, par abus de terme, d'éducation permanente.

Le Conseil des universités du Québec vient de recommander que les universités inscrivent l'ensemble de leurs activités dans le cadre général de l'éducation permanente. Si cet énoncé de principe doit être autre chose qu'une vague déclaration d'intentions ou un tribut payé à la mode de l'heure, il va commander, dès le départ, une substantielle revision des durées et des contenus de la formation régulière, ou initiale, que dispensent les universités. Plus encore, il conduira à ré-examiner les modes d'articulation entre l'université, d'une part, et, d'autre part, les autres ressources éducatives institutionnelles, le monde du travail et les divers groupes sociaux.

Qui dit éducation permanente, dit en effet autre chose que la prolongation, dans le temps, des études poursuivies en milieu scolaire. L'éducation permanente n'est surtout pas l'école permanente, quelque mal que doivent vraisemblablement éprouver les universités, au cours des prochaines années, pour éviter la tentation de récupérer, en même temps que les clientèles de l'éducation permanente, le concept lui-même avec ce qu'il contient de vraiment prometteur.

L'éducation permanente reconnaît l'extension de l'activité éducative à toutes les sphères de vie et d'action de l'homme. Elle définit l'homme comme un être qui apprend, à travers tous ses âges et ses expériences, et non comme un être que l'on scolarise d'abord pour lui permettre de travailler ensuite, quitte à le ramener périodiquement à l'école pour y rajeunir des connaissances soumises à un processus accéléré de vieillissement.

La reconnaissance de l'intime liaison de l'étude et de la vie, le recours à l'expérience comme lieu d'apprentissage significatif vont nous amener à réduire progressivement la durée des études initiales ininterrompues, pour leur substituer des processus d'éducation récurrente [1] ou itérative, basés sur le

---

(1) L'OCDE a retenu jusqu'ici l'expression "éducation récurrente" pour désigner un système qui veut "remédier aux déficiences du système éducatif actuel et répondre aux besoins d'éducation de l'avenir", en distribuant sur une vie entière des tranches d'éducation à intervalles plus ou moins rapprochés.. L'éducation récurrente se présente comme une "stratégie de planification à long terme" susceptible de permettre l'opérationnalisation du concept d'éducation permanente. Voir OCDE-CERI, Rapport de clarification sur l'éducation récurrente (distribution restreinte), Paris, 1972, pp. 3 ss.

principe de l'alternance des temps d'étude et de travail. D'autre part, pour peu que l'on accepte que l'homme ne se forme pas une fois pour toutes, on cessera d'imposer, dès le secondaire général, des programmes conçus pour permettre la poursuite ininterrompue d'études collégiales et universitaires considérées comme préparatoires à l'exercice d'une profession. A vouloir, en effet, maintenir cette formation initiale prolongée, avec sa tendance exacerbée à la compartimentation des savoirs et à la spécialisation, on compromettrait d'entrée de jeu l'idée même d'éducation permanente, pour lui substituer celle d'un recyclage perpétuel, contenu dans les limites étroites d'un savoir professionnel spécialisé constamment mis en échec par les progrès incessants de la science et de la technique. La formation de l'homme, il ne semble pas inutile de le rappeler, exige autre chose que la maîtrise des techniques et l'acquisition des savoirs professionnels.

C'est devenu un lieu commun de constater que l'acquisition d'une compétence étroite mais approfondie constitue désormais, dans la plupart des cas, une préparation très inadéquate à la vie professionnelle elle-même. (1) C'est ce que soulignait, parmi beaucoup d'autres, un groupe créé par l'OCDE et composé de "personnalités éminentes" oeuvrant, non en humanités ou en pédagogie, mais en physique, en chimie ou en médecine. Le comité, présidé par le doyen Harvey Brooks et Harvard, écrivait:

---

(1) Voir, par exemple, dans Education permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, des textes de Henri Janne (p.31), Eide (p.126), Capelle (pp. 414-415).

> "Un enseignement conçu pour produire des spécialistes de haut niveau doit dans une certaine mesure faire place à des filières parallèles formant des diplômés capables de remplir des fonctions de gestion et d'encadrement dans l'industrie, l'administration et autres institutions sociales... Alors que le passé récent est caractérisé par le concept de "spécialisation maximum" dont l'objet était de préparer chaque individu, à partir de l'université, à des domaines définis de manière très précise, nous devrions maintenant de plus en plus envisager sérieusement l'idée d'"adaptabilité maximum". (1)

La préoccupation de l'"adaptabilité maximum" postule une formation initiale large, sur laquelle se fonde une éducation permanente poursuivie la vie durant, par le recours aux ressources éducatives scolaires et extra-scolaires. Elle implique la revision substantielle de nos programmes réguliers d'études post-secondaires: "profils d'accueil" des CEGEP [2] et contenus des études de premier cycle universitaire. A en juger, pourtant, par le bilan que vient d'effectuer le Conseil des universités et les perspectives de développement de nos universités québécoises, celles-ci nous parais-

---

(1) Science, croissance et société, Paris, OCDE, 1971, pp. 80-81. En 1964, déjà, dans un rapport préparé par d'éminents universitaires américains pour la National Science Foundation, on pouvait lire: "La division de la science, au niveau secondaire, en biologie, chimie et physique est contraire à la raison et à l'efficacité". Cité par Capelle, op. cit., p. 415. La même remarque vaudrait de nos Cegep et non seulement de la division des matières dites "scientifiques". D'autre part, comme on spécialise les études du secondaire et du Cegep, on éprouve de plus en plus le besoin de les généraliser à l'université, où un nombre croissant d'étudiants suivent des cours en dehors du département où ils sont inscrits.

(2) Nous avons noté plus haut que les nouvelles politiques d'admission des adultes ont déjà commencé à faire éclater ces profils d'accueil rigides.

sent encore peu sensibles à la nécessité d'une telle revision, déjà en cours dans certains pays et que recommandent, dans d'autres, de prestigieuses commissions d'enquête.

On objecte parfois que la normalisation récente de la durée des études de premier cycle dans les universités du Québec a exigé trop d'efforts, pour que l'on puisse songer à la remettre déjà en question. Cela n'a pas empêché le Comité des objectifs de "se demander si les changements dans la société n'ont pas rendu quelque peu périmée cette nouvelle structure" (1) et de recommander avec insistance aux universités de reviser "le contenu et la durée des programmes d'études proposés comme réguliers".(2) Nous croyons que le désir du Conseil des universités de situer l'ensemble des activités d'enseignement universitaire dans une perspective d'éducation permanente rend une telle revision à ce point nécessaire, que de vouloir s'y soustraire consacrerait l'ambiguité de cette déclaration générale de principe. Celle-ci servirait à justifier, en réalité, les tentatives de l'université pour récupérer, dans des structures de programmes inchangés, une éducation des adultes faussement appelée éducation permanente. On continuerait dès lors à parler de la nécessité pour l'université d'intégrer l'éducation permanente, plutôt que de travailler à intégrer l'université à un processus d'éducation permanente qui la déborde largement.

---

(1) Rapport, p. 49

(2) Ibid, p. 66

Au-delà des programmes de l'université, ce sont du reste ceux des niveaux antérieurs qui devront être le plus substantiellement modifiés, si l'on veut axer la formation des jeunes sur un projet d'éducation permanente, qui trouvera son point d'aboutissement dans une éducation des adultes poursuivie la vie durant, aussi bien aux divers niveaux du système éducatif qu'en dehors d'eux. Encore qu'une telle revision nous paraisse une condition nécessaire à la ré-orientation des enseignements universitaires dans le sens de l'éducation permanente, nous n'avons pas cru possible, dans le cadre de cette étude, d'en examiner les conditions. Cette question a déjà fait l'objet d'un certain nombre d'études, tant sur les objectifs et les contenus de l'enseignement des premiers niveaux, que sur les changements à apporter dans la formation et le perfectionnement des enseignants. Nous en retiendrons, dans nos recommandations, quelques conclusions qui nous paraissent directement reliées à notre propos. (1)

Si de tels changements supposent de nouvelles politiques gouvernementales en matière d'éducation, non moins que de nouvelles politiques d'embauche et de nouveaux critères d'accès aux professions, (2) l'université assaillie par une clientèle adulte de

---

(1) Voir en Appendice les textes d'André Fortin et Charles Caouette. Aussi, L'Ecole et l'éducation permanente, Paris, Unesco, 1972. Le rapport du Comité des objectifs, pp. 67-73, traite rapidement, dans une perspective qui rejoint celle que nous proposons, des rapports entre le Cegep et l'université.

(2) Soulignons que de tels changements, qui paraissent à d'aucuns proprement utopiques, font l'objet de recommandations claires et précises dans toutes les grandes études récentes sur la réforme de l'enseignement supérieur. Voir notamment le Rapport Davis, The Learning Society, pp. 40 ss.

plus en plus compacte et diversifiée, ne pourra pas se soustraire longtemps à la nécessité d'alléger substantiellement ses programmes de formation professionnelle initiale. Elle devra reconnaître concrètement dans ses normes d'admission et la structure et le contenu de ses programmes, le fait que la formation post-secondaire ne peut pas être et n'est pas de fait confinée à ses murs, comme nous l'avons montré dans la partie antérieure sur l'analyse de la situation. Il deviendra de plus en plus clair que prétendre développer l'éducation permanente et maintenir une période prolongée de scolarisation constituent deux objectifs contradictoires.

> "En fait, il y a opposition entre les deux formules. Allonger la scolarité, c'est vouloir apprendre à l'individu de plus en plus de choses pour le préparer à la vie et à son métier. Faire de l'éducation permanente, c'est admettre que l'école doit s'intégrer dans la vie. Allonger la scolarité, c'est supposer aussi qu'on ne peut apprendre qu'avant d'être adulte. L'éducation permanente admet, elle, que certaines choses s'apprennent mieux quand on est adulte. Par dessus tout, l'allongement de la scolarité repose sur la conviction que plus nous tenons les jeunes à l'écart du travail et de la vie, plus ils apprendront. L'éducation permanente, au contraire, postule que plus l'individu possède l'expérience de la vie et du travail, plus il sera avide d'apprendre et plus il en sera capable. Si l'éducation permanente doit devenir la norme, nous en viendrons à nous demander s'il est vraiment nécessaire et utile que l'enfant passe tant d'années sur les bancs de l'école". (1)

---

(1) Peter F. Drucker, The Age of Discontinuity, New York, 1969, p. 323; cité dans L'Ecole et l'éducation permanente, Paris, Unesco, 1972, p. 110.

En revanche, largement libérées de responsabilités de formation technique qu'elles assument de moins en moins adéquatement, les universités pourront consacrer plus d'efforts à des fonctions qu'elles peuvent exercer mieux que toute autre institution: la réflexion scientifique et critique sur l'exercice même des métiers et professions et la promotion, par des activités de formation collective, du devenir culturel des divers groupes sociaux. D'autre part, en assurant aux citoyens du Québec des possibilités de recours à ses services tout au long de l'existence, l'université contribuera à créer une réelle égalité des chances qui, dans le système actuel de la formation initiale prolongée, demeure passablement théorique.

2.3.4. De l'interdisciplinarité.

Si l'on concevrait mal, en 1973, qu'une étude sur les universités ne parle pas de l'interdisciplinarité, il est peut-être une ou deux raisons plus particulières de l'évoquer dans un rapport sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente. A défaut de pouvoir poursuivre sur cette question difficile l'analyse nécessaire, nous nous contenterons de quelques notations très brèves, qui nous paraissent particulièrement importantes.

Lorsque au Québec, les responsables de l'éducation des adultes ont entrepris d'élaborer, de concert avec les destinataires, des programmes qui leur soient plus particulièrement adaptés, ils ont produit à peu près invariablement des programmes qu'il faut bien appeler - par référence à l'université et non au milieu - des programmes "multidisciplinaires". (1) Ce n'est pas là l'oeuvre du hasard. Ce n'est pas non plus, on le soupçonne, par une chance inespérée que de tels programmes,

(1) Nous n'avons pas pris, dans ce court paragraphe, la précaution de respecter des distinctions entre multi-pluri-inter-transdisciplinaire. Ces distinctions nous semblent être demeurées jusqu'ici passablement formelles et exigeraient une analyse critique que nous ne pouvons pas entreprendre. D'autre part, elles s'inspirent, croyons-nous d'une problématique fort contestable, comme nous le suggérons plus bas. Sur ces distinctions, voir par exemple: L'interdisciplinarité, Paris, OCDE, 1972, pp.23-24. On y trouvera des amorces de typologie de ces programmes, notamment pp.37-40.

si difficiles à concerter dans les facultés, parviennent à voir le jour dans des Services d'éducation permanente. Ceux-ci sont, en quelque sorte, contraints de procéder de cette manière. Les règles de la distribution en disciplines, inventées par l'école, ne parviennent pas à ordonner la variété des besoins de formation que les hommes éprouvent dans leur travail et dans leur vie. Ces besoins sont d'ordre scientifique à la fois et linguistique, social aussi bien que technique, économique non moins que culturel. D'autre part, ces besoins de la personne sont aussi de plusieurs niveaux et revêtent dans sa vie des significations et des importances diverses. Ils ne se révèlent guère au terme d'une simple étude des "clientèles". Ils s'élucident et s'expriment progressivement, dans le processus même de formation. Il faudrait renoncer à y parvenir si on devait enfermer, d'entrée de jeu, l'étudiant dans le cadre d'un programme "unidisciplinaire".

Cette constatation, qui se vérifie non seulement dans le domaine du perfectionnement professionnel, mais surtout dans ceux de la promotion culturelle et de la promotion collective, devrait nous amener à réfléchir sur la capacité des départements à prendre, comme tels, la responsabilité d'une formation des adultes axés sur les aspirations et besoins. Elle nous conduit à reconsidérer sérieusement le rôle et la coordination

des professeurs des diverses disciplines à l'intérieur de programmes dits multidisciplinaires. Si l'on veut dépasser la pseudo-multidisciplinarité en quoi consiste la simple juxtaposition de cours ou de mineures et majeures, pour viser à un rapprochement des méthodes et à une intégration théorique, il faut reviser en même temps les relations qu'entretient l'enseignant, tant avec le savoir qu'avec l'enseigné. La référence de l'enseignant à un savoir spécialisé et à ses cohérences abstraites ne peut plus suffire. Elle doit être complétée par la connaissance approfondie de situations de vie et de travail, qui vient à celui qui accepte de s'y engager. C'est en se familiarisant avec ces problèmes concrets, en y travaillant avec d'autres théoriciens et avec des praticiens, que le spécialiste a chance de s'initier aux méthodes d'autres disciplines. Ce n'est pas en étudiant d'abord des modèles théoriques des relations humaines ou des relations publiques que l'ingénieur s'initiera aux problèmes de l'entreprise. C'est en vivant d'abord ces relations.

De même, l'interdisciplinarité implique une transformation profonde des rapports entre enseignant et enseigné. L'enseignement des disciplines s'est, le plus souvent, conformé à des modèles linéaires et hiérarchiques de transmission de connaissances et d'informations. Si, comme cela nous paraît nécessaire notamment en éducation des adultes, l'approche in-

terdisciplinaire se structure à partir de l'examen et de l'interprétation de situations concrètes, elle visera plutôt à dégager les cohérences de phénomènes apparemment disparates, à mobiliser et ordonner les connaissances qui en permettent l'interprétation. Cela suppose qu'aux fonctions d'"enseignement" s'ajoutent et souvent se substituent, au sein d'équipes de formation, des fonctions d'orientation, d'animation, de coordination. Il s'agit, en effet, d'aider les individus et les groupes à mieux définir, en fonction de leur propre expérience, les aspirations et problèmes qui déclenchent la recherche, à déterminer les objectifs mêmes de cette recherche, à recourir aux diverses ressources nécessaires (professeurs, praticiens, livres, musées, stages, technologies éducatives, etc.), à faire peu à peu, dans le champ des savoirs, les choix appropriés de connaissances de base ou spécialisées et des méthodes qui en favorisent l'approfondissement.

Si nous avons raison d'estimer qu'une telle approche est nécessaire en éducation des adultes et le sera bien davantage encore en éducation permanente, les universités devront créer, dans des structures appropriées, des postes de professionnels des apprentissages (faudra-t-il les appeler "coordonnateurs", "animateurs", "agents de développement pédagogique", "agents coopérateurs" ? le vocabulaire n'est

pas encore fixé), auxquels elles devront conférer un statut aussi important que celui des spécialistes de l'enseignement ou de la recherche. Progressivement, du reste, l'enseignement magistral perdant de son importance, plusieurs de ces spécialistes pourraient assumer ces fonctions d'orientation, d'animation et de coordination.

Pour situer cette question dans une perspective plus générale, qu'il ne nous est pas possible d'approfondir ici, la pratique de l'éducation des adultes, ainsi que la réflexion sur les exigences essentielles de l'éducation permanente nous incitent à penser que le débat actuel sur l'interdisciplinarité est substantiellement mal engagé et menace de conduire à une impasse. Il s'inspire, en effet, à peu près exclusivement, de la préoccupation d'instaurer des rapports nouveaux entre les savoirs que produit et diffuse l'institution. Ainsi orientés, les efforts "interdisciplinaires" conduiront logiquement à opérer, selon des critères variables (jonction de la théorie et de la pratique, des disciplines scientifiques et humaines, des exigences méthodologiques communes, etc.) des regroupements qui n'acquerront droit de cité dans l'université qu'à partir du moment où ils auront présumément fait la preuve de cohérences aussi rigoureuses que celles des disciplines traditionnelles. On aura ainsi créé d'autres "disciplines", comme en biochimie ou en sciences sociales, et on assistera

au développement de nouveaux départements ou sections (de socio-politique, d'andragogie, de psycho-linguistique, etc.) aussi étanches que leurs devanciers. On aura ainsi apporté à un problème épistémologique et culturel inquiétant une solution d'ordre administratif.

Nous croyons qu'il faut cesser de poser le problème de l'intérieur de l'université et l'articuler à un examen approfondi de son rôle social et de la charte de ses rapports sociaux. Du reste, nous l'avons déjà noté, la présence de nouvelles clientèles force déjà l'université à aborder la question en cette manière. Ce qui est en jeu, croyons-nous, c'est la redécouverte de sa fonction critique et l'invention des fonctions nouvelles que l'université doit assumer dans une société dont elle devient de moins en moins capable de servir les aspirations profondes et les intérêts communs. Le problème de l'interdisciplinarité et de la relation de l'homme au savoir est devenu, dans notre société, un problème éminemment politique, au sens le plus large du terme. Pour y faire face, il faudra que s'accentue la tendance, déjà amorcée dans certains services d'éducation des adultes, à introduire au débat d'autres voix que celle des seuls professeurs et administrateurs d'université et à développer des liens organiques entre l'université et les autres agents responsables des

transformations sociales. (1)

"Ce n'est que dans la mesure où un système d'éducation dépassant l'université aura été mis en place que l'université reprendra enfin sa signification. Le nombre de réformes, d'approches, auxquelles nous avons assisté dans le désespoir et la colère, le nombre d'échecs, tout cela nous a démontré qu'enfermée dans ses murs, l'université n'est pas à même de répondre aux problèmes qui lui sont posés. Ce n'est que dans la mesure où la société politique, au lieu de déléguer à une fraction d'elle-même le soin d'enseigner, reprendrait à son compte elle, société politique, la responsabilité de l'enseignement permanent qu'alors l'université sortant d'elle-même, retrouverait sa signification". (2)

---

(1) Voir dans cette perspective, les travaux de Erich Jantsch, Integrative planning for the "Joint-Systems" of Society and Technology. The Emerging Role of the University, Massachusetts Institute of Technology, 1969; Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation dans L'interdisciplinarité, Paris OCDE, 1972, pp.98-124. L'Université de Wisconsin-Green Bay nous paraît avoir été créée à partir de telles préoccupations. Elle compte quatre collèges (sciences de l'environnement, sciences de la communauté, biologie humaine, communication) organisés autour de grands thèmes relatifs à l'environnement, plutôt que sur la base de disciplines traditionnelles. Voir L'interdisciplinarité, pp.255-259. D'autre part, le rapport Worth propose un modèle analogue pour la Athabasca University. Il s'agirait d'une université organisée autour d'un thème central: l'homme et son environnement. Worth, p.86.

(2) Edgar Pisani, dans L'université, l'éducation permanente et la société, AUPELF, Actes du Colloque d'Abidjan, 1970, p. 19.

2.4. Conclusion: une éducation permanente

Arciculés les uns aux autres et assumés en un concept englobant, les divers éléments que nous venons d'identifier composent, croyons-nous, le défi de l'éducation permanente que le Conseil des universités nous propose de relever au cours des prochaines années. Nous voulons ici ramener ce concept à ses dimensions essentielles. Pour y arriver, nous ne croyons pas inutile d'écarter à son sujet, au risque même de nous répéter, quelques ambiguïtés qui nous paraissent particulièrement tenaces.

L'éducation permanente n'est pas synonyme d'éducation des adultes. Elle ne fait pas que promouvoir un prolongement de la formation, qui n'impliquerait aucune transformation majeure de la formation initiale. Elle exige bien autre chose que d'accueillir des adultes dans le système d'éducation des jeunes, ou d'ajouter à celui-ci un appendice, en procédant plus ou moins généreusement aux aménagements administratifs, pédagogiques, financiers ou structurels nécessaires. L'éducation permanente n'est pas une théorie de la seconde chance. Elle implique une revision substantielle de l'ensemble du système éducatif. Celui-ci en doit arriver à fournir d'abord, aux individus et aux groupes, la préparation qui leur permette de poursuivre, d'une manière de plus en plus autonome, et en ayant recours aux moyens les plus divers, leur projet éducatif. L'éducation des adultes devient alors partie intégrante d'un régime d'éducation permanente. Nous avons essayé de montrer, dans notre

première partie, comment le système régulier de formation initiale est déjà travaillé lui-même en ce sens, notamment par l'éclatement du régime traditionnel des admissions.

L'éducation permanente n'est pas l'école permanente, quelque peine qu'éprouvent manifestement les responsables de la chose scolaire à éviter de récupérer un concept qui conteste précisément le monopole de l'école sur l'éducation. Il nous paraît donc très ambigu de proposer "l'implantation d'un processus d'éducation permanente intégré à l'université" et à ses "structures pédagogiques, administratives et financières". (1) Impliquant la reconnaissance, la mobilisation et l'ordonnancement de toutes les ressources éducatives d'une société, c'est plutôt l'éducation permanente qui devra intégrer l'université, exigeant d'elle qu'elle redéfinisse substantiellement ses relations avec les diverses composantes d'une "société éducative", pour employer une expression dont nous ne parviendrons sans doute que difficilement à reconnaître qu'elle constitue un pléonasme. Tellement nous avons accoutumé d'identifier l'éducation à l'école, qui en est même venue à s'imposer comme critère essentiel de distinction des âges et des activités de l'homme: âge ou éducation préscolaire, scolaire, post-scolaire, activités extra-scolaires, école parallèle, contre-école, école de la vie, etc. Nonobstant cette réduction sémantique constante, les activités éducatives poursuivies, même de façon très systématique, en dehors du milieu

---

(1) Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur, p. 65.

scolaire augmentent en nombre et en importance. Nous avons plus haut rappelé ce fait, dont un projet d'éducation permanente devra reconnaître toute la signification, en favorisant une formation qui pousse des racines de plus en plus profondes dans l'expérience vécue et en stimulant la conjonction, sous des formes extrêmement souples et variées, de l'ensemble des ressources éducatives d'une société.

L'éducation permanente n'est donc pas, non plus, synonyme de l'extension de la durée de l'éducation, voulût-on la prolonger de l'enfance à la vieillesse. Permanente, l'éducation le devient dans la mesure où elle couvre, non seulement tous les âges de l'homme, mais toutes les sphères de son activité.

Enfin, pour évoquer une ambiguïté encore plus répandue, chez les tenants mêmes d'une éducation qui ne soit pas assujettie à l'école, l'éducation permanente n'est pas réductible à sa seule dimension professionnelle, ou à sa seule fonction d'adaptation à une société en butte aux changements scientifiques et technologiques incessants. Nous avons insisté dans les pages qui précèdent, sur la nécessité, pour l'université, d'assumer franchement en cela une fonction critique qu'elle nous paraît avoir laissé s'atrophier gravement. Cela nous a semblé manifeste en éducation des adultes, où la fonction de formation professionnelle envahit pratiquement tout le champ des préoccupations.

En substance, l'idée d'éducation permanente commande, en même temps qu'une révision de nos conceptions du temps et de l'espace éducatifs, une redéfinition de la relation même qu'engage l'apprenant avec la connaissance. A une conception fixiste d'un savoir déjà possédé par l'école et distribué selon des règles déterminées de sélection des individus et d'orientation spécifique des enseignements, l'éducation permanente veut substituer une conception évolutive et dialectique. Elle met l'accent, non sur l'<u>avoir</u> des connaissances plurielles à acquérir, stocker ou renouveler selon des règles imposées de l'extérieur, mais sur l'<u>être</u> même de l'homme qui, dans son effort jamais achevé de co-naissance au monde, cherche à intégrer et à unifier progressivement toutes les dimensions, intellectuelles, affectives, esthétiques, professionnelles, politiques, de sa personnalité. Y concourent toutes les activités de l'homme, dans quelque sphère qu'elles s'exercent et à travers lesquelles il s'insère, en tant que sujet, dans sa réalité historique.

C'est la fonction éducative de ces diverses activités qu'il s'impose désormais de reconnaître, de promouvoir, d'instrumenter, dans une société qui ne peut plus attendre de l'école le tout de l'éducation. Cela suppose, nous y sommes revenus avec insistance, le respect des caractéristiques propres à chaque individu et à chaque groupe, de leurs choix, de leurs rythmes de croissance, des parcours qu'ils veulent prendre. Cela suppose que l'on passe d'une école et d'une université qui sélectionnent les individus et régissent les parcours, à des institutions qui

adaptent tous les moyens dont elles disposent aux aspirations et aux capacités des personnes et des collectivités.

Un tel projet, quoi qu'on veuille, prend une portée révolutionnaire. Il implique que les ressources éducatives d'une société doivent et puissent servir à tous. Il postule que l'on cesse de départager l'humanité entre le monde de ceux qui savent et le monde de ceux qui ne savent pas, pour concerter un effort commun de connaissance jamais achevée, où chacun a autant à apprendre qu'à communiquer. Il réclame que les institutions d'éducation retrouvent leur vocation fondamentale d'aider les hommes à apprendre à être, au lieu de les préparer à trouver un emploi ou à fréquenter une autre institution d'éducation.

Un tel projet a, bien sûr, un caractère éminemment critique. Non seulement en ce qu'il dénonce l'exclusivisme des intérêts et des idéologies des classes qui possèdent l'école, mais en ce qu'il annonce un avenir éducatif où l'acte de connaissance et d'action vise à transformer l'objet même qui doit être connu: l'homme, la société et le monde qui l'entoure. (1) Affirmer la prévalence d'un objet à connaître et un avenir à créer

---

(1) La Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, réunie à Tokyo en juillet-août 1972, recommandait en premier lieu: "Que les Etats membres (de l'UNESCO) adoptent une politique générale de l'éducation des adultes dont le but soit d'éveiller chez l'adulte la conscience critique du monde historique et culturel où il vit, de façon qu'il puisse transformer ce monde par son action créatrice." Rapport final, p. 41.

différent du présent, vouloir substituer aux mécanismes de transmission des connaissances et d'adaptation sociale l'instauration de conditions nécessaires à d'imprévisibles apprentissages, courir le risque de la reconquête de la liberté de l'école, constitue un projet critique majeur. Comme le projet même de la libération de l'homme et les intentions premières de l'éducation.

3. ELEMENTS DE STRATEGIES POUR UNE SOCIETE EDUCATIVE

3.1. PREAMBULE

Chercher des voies dans lesquelles l'université pourrait s'engager, non pas pour intégrer l'éducation permanente, mais pour progressivement s'y intégrer elle-même, supposait que l'on déborde, sur quelques axes majeurs, le champ de ses activités propres, pour considérer d'autres aspects du système éducatif dans ses relations avec le milieu.

L'éducation permanente suppose, en effet, nous y avons insisté suffisamment, une conjonction de toutes les ressources éducatives d'une communauté. Elle est coextensive à toute la vie de l'individu et à toute la société. Entreprendre de l'instaurer suppose rien moins qu'une redéfinition du rôle de l'école, de l'articulation de ses divers niveaux et secteurs, de ses rapports avec les divers milieux.

Si nous n'avions pas à construire ici un modèle de cité éducative, il nous a paru nécessaire, cependant, de dégager quelques conditions essentielles de la mise en oeuvre d'un régime intégré d'éducation permanente. Ces conditions, seul un gouvernement peut entreprendre de les créer. S'il ne s'y consacre, les efforts que pourrait tenter l'université s'avéreront très vite passablement vains.

Certains estimeront qu'il est prématuré d'exiger du système éducatif et de la collectivité qui le supporte les transformations radicales que suppose la mise en oeuvre de nos recom-

mandations. S'il ne nous appartient pas, en définitive, d'en juger, nous croyons que l'inadéquation du système actuel est devenue à ce point manifeste et qu'elle engendre des insatisfactions à ce point généralisées, que des transformations radicales ne peuvent pas manquer de se produire au cours des dix prochaines années. Nous constatons aussi qu'un nombre chaque jour croissant de personnes, parmi les observateurs les plus attentifs de notre système d'éducation et les principaux responsables de son évolution, partagent notre conviction.

Les transformations que nous supposons paraîtront à d'aucuns fort contestables et exiger, pour le moins, des études préalables beaucoup plus approfondies que celle à laquelle nous nous sommes livrés. De telles études ont été faites, ailleurs qu'au Québec. Les recommandations que nous soumettons ici convergent et parfois coincident avec celles de commissions beaucoup plus prestigieuses, dont les travaux approfondis ont exigé un temps et des argents beaucoup plus considérables. Outre le rapport de la commission Faure sur la cité éducative et les travaux de l'OCDE sur l'éducation récurrente (1) et sur la transformation de l'enseignement supérieur, il faut mentionner ici les rapports des commissions qui, plus près de nous, ont examiné dans leur ensemble les problèmes de l'enseignement supérieur: commissions Davis en Ontario, Worth en Alberta, Carnegie aux

---

(1) Le "rapport de clarification", que nous avons utilisé dans notre étude, a été précédé d'un nombre considérable d'études sectorielles et nationales que nous avons consultées largement sans y référer explicitement.

Etats-Unis. Nous avons cru utile, dans nos recommandations,(1) de référer à ces études, notamment sur les points que nous n'avons pu approfondir autant que nous l'aurions souhaité.

On nous demandait de proposer, pour l'éducation des adultes, des critères de partage des responsabilités entre l'université et d'autres institutions, notamment les Cegep et celles du monde du travail. Nous croyons qu'à l'intérieur du système actuel, qui maintient une distinction administrative rigide entre le Cegep et l'université, sans cependant permettre une définition claire des objectifs de l'un ou l'autre niveau, un tel partage ne peut se faire que d'une manière passablement arbitraire. Comment décider, autrement que par le recours à l'arbitraire administratif, que tel enseignement élémentaire des langues étrangères, tel certificat professionnel doivent, nonobstant les intérêts évidents d'institutions universitaires, se donner désormais au Cegep. Au reste, le problème déborde largement le cadre de l'éducation des adultes. Il n'en va pas autrement du partage des responsabilités entre le monde du travail et les institutions scolaires. Aussi longtemps que les Cegep et les universités n'auront pas revisé substantiellement la tendance à

---

(1) Pour les commissions Faure (F) et Davis (D) nous citerons, après le sigle, le numéro de la recommandation; pour la commission Worth (W) nous citerons le numéro de la recommandation ou la page du rapport; pour la commission Carnegie (C) nous référerons, en indiquant les pages, à Less Time More Options, qui constitue un résumé de ses nombreux travaux; sous le sigle OCDE-CERI, nous référons, en indiquant les pages, au Rapport de clarification sur l'éducation récurrente, Paris 1972, préparé par le secrétariat du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, organisme rattaché à l'OCDE.

la sur-spécialisation de leurs programmes et que, d'autre part, les entreprises ne se verront pas contraintes d'assumer ouvertement des responsabilités de formation professionnelle, que de toute manière elles assument de façon plus ou moins cachée, nous croyons qu'il n'est pas possible de proposer, pour l'éducation des adultes, des critères réalistes de partage des repponsabilités. Ces considérations nous renvoient, encore une fois, à l'éducation permanente, coextensive à toutes les activités de l'homme, et elles ont inspiré certaines de nos recommandations sur la collaboration entre l'université et les autres composantes du système social. A ce titre, il nous a paru important de traiter, quoique plus rapidement que nous l'aurions souhaité, des corporations professionnelles.

Nous proposons, pour ce qu'on appelle dans le système actuel l'éducation des adultes, des transformations que l'on peut dès maintenant effectuer, sans attendre un changement plus global du système. Deux considérations ont inspiré ces recommandations:

1) le réaménagement à court terme de l'éducation des adultes ne peut être efficace que s'il s'inscrit dans une perspective à long terme d'éducation permanente;
2) l'éducation des adultes constitue présentement, en raison des rapports plus étroits qu'elle entretient avec le milieu, le secteur d'activités le plus suceptible de déclencher la mise en oeuvre d'un régime intégré d'éducation permanente. Dans

cette perspective, introduire dans l'éducation des adultes des changements structurels, académiques, administratifs ou financiers, sans les axer sur des objectifs d'éducation permanente, nous paraît une entreprise vouée à l'échec, ne serait-ce qu'en raison des conflits inévitables d'intérêt que ces changements ne manqueront pas de provoquer à l'intérieur de l'université.

Notre rapport n'abonde pas en recommandations claires et concrètes relatives au financement d'un régime d'éducation permanente. Ici encore, nous croyons que le problème est aux dimensions mêmes des transformations globales qu'il faudra exiger de notre régime d'éducation. D'avoir dégagé certaines dimensions particulières de ce problème aidera, croyons-nous, à mieux définir l'objet d'études techniques qu'il faut entreprendre dans ce domaine. D'autre part, relativement à l'éducation des adultes, nous avons fait certaines recommandations d'ordre financier, d'application plus immédiate et qui visent à instaurer un partage plus équitable et une utilisation plus rationnelle des ressources de l'université et du milieu. Le financement du perfectionnement des professionnels pose, par ailleurs, un ensemble de problèmes particulièrement complexes qui ont fait jusqu'ici l'objet d'études encore trop sommaires pour qu'il nous ait été possible d'en tirer des conclusions utiles.

Les transformations que nous croyons souhaitables ne seront pas introduites par la seule vertu de décisions adminis-

tratives qui, pour être efficaces, devront avoir une envergure qui les rendra fort suspectes à plusieurs. De tels changements ne seront possibles que s'ils s'appuient sur un vaste mouvement populaire. Des indices nombreux, recensés dans la première partie de cette étude, nous incitent à croire que ce mouvement a déjà pris naissance. Pour amener les universités à y contribuer, nous ne croyons pas qu'il faille "intégrer" le secteur de l'éducation des adultes aux structures régulières de l'université. Ce secteur articulé plus étroitement aux divers agents du milieu, nous paraît porteur de forces d'innovation qu'il serait prématuré de pulvériser dans les divers départements ou facultés. Il faut, au contraire, libérer davantage ces forces de transformation et leur assurer la possibilité d'agir, en collaboration avec celles du milieu, sur le reste de l'université. Nous proposons donc la création, dans chaque université, d'un organisme aux structures fortes, responsable de l'éducation des adultes, particulièrement préoccupé des transformations nécessaires à l'instauration de l'éducation permanente et possédant le pouvoir d'engager des expériences-pilotes susceptibles d'y contribuer. Nous recommandons ici de tels projets, qui devront se dérouler en collaboration avec le milieu. D'autres semblables devraient être développés, notamment dans le domaine de la formation des cadres des organismes para-publics.

Une dernière remarque: on évitera de chercher dans ces recommandations un ordre d'une nécessité rigoureuse. Nombre d'entre elles renvoient à plusieurs autres, si bien que d'autres regroupements auraient été possibles.

3.2. RECOMMANDATIONS

Une société éducative

1. Que le gouvernement du Québec adopte comme principe organisateur des politiques d'éducation, au cours des prochaines années, le développement d'une société éducative, dans laquelle soient conjugées l'ensemble des ressources de formation scolaires et extrascolaires, au service de toute la collectivité, groupes et individus.
   F.1.

2. Que le gouvernement suscite, dans l'ensemble du système éducatif, les transformations nécessaires pour situer tant la formation des jeunes que celle des adultes dans une perspective d'éducation permanente.
   W. pp. 38 et 300.

3. Que, pour réduire l'effet discriminatoire d'une formation scolaire pratiquement réservée jusqu'ici à la jeunesse, le gouvernement adopte les mesures nécessaires pour abréger la formation ininterrompue des jeunes et multiplier les possibilités d'utilisation des ressources éducatives à travers les divers âges de la vie.

4. Que le gouvernement entreprenne d'abolir les barrières artificielles et discriminatoires entre les différents secteurs et niveaux d'enseignement, de façon à permettre à chacun de s'o-

rienter vers une profession sans devoir renoncer à des études ultérieures et d'entreprendre des études supérieures sans avoir nécessairement suivi le curriculum des niveaux inférieurs.
F.4; W. pp. 139-140.

5. Que le gouvernement favorise l'interruption provisoire de la scolarité après la fin des études secondaires et/ou collégiales, par la mise en oeuvre de politiques spécifiques d'emploi et la promotion de projets communautaires, de voyages-échanges et autres activités éducatives.
C. 13; OCDE-CERI, passim; D. 2, 11.

6. Que le gouvernement assure à chacun, au terme des études secondaires, des droits égaux à l'éducation; que par une législation appropriée il assure l'octroi de congés-éducation rémunérés nécessaires à la poursuite de la formation générale et professionnelle, à temps complet ou à temps partiel.
OCDE-CERI, p. 25; Unesco, Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Tokyo, 1972, recommandation 6; C. 20-21.

7. Que, par des mesures législatives appropriées, le gouvernement prohibe la discrimination qu'introduit, dans les pratiques d'embauche, la référence à la scolarité des candidats et aux diplômes obtenus; que, dans ses propres pratiques d'embauche, le gouvernement paie lui-même d'exemple, notamment en créant de nouveaux modes d'évaluation des compétences.
D. 53; C. 14.

8. Que, par des mesures législatives appropriées, le gouvernement prohibe, de façon générale, l'obligation que font les professions à leurs candidats d'avoir réussi tel ou tel curriculum d'étude; que l'admission aux professions soit basée sur une évaluation des connaissances acquises, des aptitudes et des capacités des candidats.
D. 54,55; C. 14.

9. Que le système d'éducation au Québec s'inspire, dans ses structures, ses contenus et ses pratiques, de la nécessité de rendre les individus et les groupes responsables, maîtres et auteurs de leur propre progrès culturel; que l'on adapte les enseignements aux enseignés et à leur milieu de vie, au lieu de forcer les enseignés à se plier aux règles préétablies de l'enseignement.
F. 14 et 20; OCDE-CERI, p. 24; W. pp. 40 et 218.

10. Que tous les citoyens du Québec puissent utiliser facilement toutes les bibliothèques, et autres centres de documentation, y compris ceux des institutions d'enseignement.
D. 25.

11. Que le gouvernement assure à tous les citoyens du Québec qui ont atteint l'âge de dix-huit (18) ans et qui ont cessé d'étudier à temps complet depuis au moins deux ans le droit à une admission conditionnelle à des programmes appropriés de formation collégiale et universitaire.
D. 16; W. 4; pp. 82, 139-140.

L'université dans une société éducative

12. Que l'université, importante ressource éducative au service de l'ensemble de la collectivité québécoise, adopte l'éducation permanente comme principe qui régisse son intégration au projet éducatif global du Québec.

13. Que, en raison du rôle important qu'elle assume dans le système scolaire, de sa responsabilité en matière de formation des maîtres, de perfectionnement, de promotion culturelle et collective, de son pouvoir de décerner des grades et diplômes, de ses ressources en matière de recherche, l'université entreprenne de promouvoir activement au Québec l'instauration d'un régime ouvert d'éducation permanente.

14. Que la formation universitaire soit conçue d'une manière telle qu'elle suscite chez les étudiants la prise de conscience des dimensions sociales du travail professionnel et qu'elle favorise la communication entre les professions et les paraprofessions.

D. 58.

15. Que dans l'ensemble de ses programmes, et notamment en éducation des adultes, l'université se caractérise par un souci constant de l'exercice de sa fonction d'analyse critique.

16. Que la composition de l'ensemble de ceux qui utilisent les ressources de chacune des facultés et écoles professionnelles soit représentative de l'ensemble de la population québécoise,

sans discrimination d'âge, de sexe, de langue, de régions, de statut socio-économique, de fonction professionnelle ou para-professionnelle; que chaque institution soumette au Conseil des universités le plan qu'elle entend suivre pour y parvenir; que, là où cela s'avèrera nécessaire, on institue des programmes spéciaux et des procédures extraordinaires d'admission; que l'on développe aussi, à cette fin, les fonctions de promotion culturelle et collective; que le Conseil des universités concerte un plan général et en assure l'application.

D. 65.

17. Que l'université favorise la participation la plus active possible des étudiants à l'ensemble des décisions qui concernent leur formation: définition des besoins et objectifs, détermination des contenus de formation, choix des ressources et méthodes à utiliser, modes d'évaluation, gestion des activités éducatives.

18. Que l'université sollicite la participation de personnes du milieu socio-économique aux décisions qui commandent son développement (conseils de facultés, comités de programmes, etc.); que ces personnes siègent à ces organismes dans une proportion suffisante pour que leur participation puisse constituer un réel apport pour l'université.

19. Que les universités, soucieuses de promouvoir la prise en charge de son éducation par le sujet lui-même, individu ou groupe, adoptent des pratiques d'une grande souplesse, en ce

qui concerne les modes d'admission, la durée, les contenus et les articulations des programmes, la composition du corps enseignant, l'utilisation des technologies éducatives, le recours aux autres ressources éducatives du milieu, les modes d'évaluation.

W. passim.

20. Que les facultés et écoles professionnelles maintiennent une nette distinction entre la fonction de formation et la fonction d'homologation des connaissances (certification), et qu'elles considèrent comme leur rôle propre de contribuer à la formation; que conséquemment l'accès à leurs ressources ne soit pas limité à ceux qui se destinent à l'exercice d'une profession.

OCDE-CERI, p. 31; D. 57.

21. Que les critères de participation aux activités des diverses facultés ou écoles professionnelles soient définis en fonction des besoins individuels ou collectifs, des motivations, des aptitudes, des connaissances et de l'expérience acquises, et non en fonction de la scolarité antérieure.

Cf. tous les rapports précédemment cités.

22. Que l'expérience de vie et/ou de travail soit une condition habituelle d'admission à certains programmes professionnels.

23. Que les programmes de recherche et d'enseignement, aux divers cycles de la formation universitaire, soient conçus de façon

à permettre une véritable intégration de l'étude et de l'expérience; que des travaux poursuivis en dehors de l'université puissent se substituer à des cours et travaux pratiques des programmes d'étude.

D. 13,14; OCDE-CERI, p. 24; C. 14,19.

24. Que, l'université modifie progressivement la structure actuelle des programmes conduisant à des grades, en instituant des filières plus souples permettant l'obtention de diplômes d'étape, jalonnant un processus d'éducation permanente, tant dans le champ professionnel que dans le développement général de la personne.

OCDE-CERI, p. 25; C. 15,19.

25. Qu'on admette aux divers programmes universitaires les étudiants à temps partiel.

26. Que les étudiants à temps partiel bénéficient dans les facultés des mêmes conditions que les étudiants à temps complet.

27. Que les universités revisent les contenus et la durée de leurs programmes réguliers, pour les situer dans la perspective d'une éducation permanente.

28. Que, dans la mesure du possible, on réduise à l'équivalent de deux années d'étude la durée des programmes de premier cycle universitaire.

Comité des objectifs, pp. 48 ss.; C. 15; W. 9.

29. Que le Conseil des universités crée, pour chaque secteur d'enseignement, un comité chargé de la revision, dans une perspective d'éducation permanente, de la durée et des contenus des programmes universitaires.

30. Que les universités permettent et favorisent l'alternance des temps d'étude et de travail; qu'elles modifient en conséquence leurs régimes administratif et académique.
C. 19; W. pp. 177 ss.

31. Que, pour des raisons d'économie et pour permettre une accessibilité accrue et une utilisation maximale des ressources éducatives des divers milieux les universités promeuvent, par tous les moyens possibles, les activités hors campus.
W. passim; C. passim.

32. Que dans ses activités de perfectionnement, l'université fasse ample usage des moyens de formation à distance et préférablement des technologies plus légères (correspondance, cassettes, radio, etc.).
W. passim.

33. Que dans leurs modes de gestion les universités prennent en considération l'importance considérable du nombre d'étudiants à temps partiel; qu'elles en tiennent compte dans le traitement des données, les systèmes administratifs et budgétaires, la détermination des charges d'enseignement, les horaires, etc.
W. p. 112.

34. Que les étudiants à temps partiel bénéficient dans les universités des mêmes services que les étudiants à temps complet: bibliothèques, registrariat, audio-visuel, service des finances, etc.; que les horaires de travail dans ces services soient déterminés en conséquence; que, tout particulièrement, on offre aux adultes des services d'accueil et d'orientation adaptés à leur situation.

35. Que, pour favoriser la formation permanente des citoyens, les universités permettent à chacun de s'inscrire à un programme et de s'en retirer au moment de son choix et de fréquenter simultanément deux ou plusieurs institutions d'enseignement post-secondaire.
D. 18; C. 19.

36. Que l'université reconnaisse effectivement, comme un des critères de promotion de ses professeurs, le service à la communauté et notamment la participation à des activités de perfectionnement et de promotion culturelle et collective.

37. Que, dans l'exercice de ses fonctions de recherche et d'en-

seignement, l'université dans son ensemble fasse appel, au côté de ses professeurs et chercheurs à temps complet, à la collaboration de praticiens de l'extérieur dont la compétence et la connaissance du milieu sont par ailleurs reconnues, indépendamment des grades qu'ils détiennent.

W. pp. 243-44 .

38. Que soient établis dans les universités des mécanismes d'évaluation des activités de formation.

39. Que les universités du Québec participent activement à la recherche de nouvelles stratégies éducatives susceptibles de promouvoir, entre les groupes sociaux, un partage plus équitable des biens de l'éducation.

L'organisation de l'éducation des adultes

40. Que chaque université assure, en priorité, au cours des prochaines années, la promotion de l'éducation des adultes, qui est un des lieux privilégiés des transformations des rapports entre l'université et le milieu, et l'aboutissement de l'éducation permanente; que, en conséquence, elle développe ses fonctions de perfectionnement, de promotion culturelle et collective, ainsi que de nouveaux types de formation initiale adaptés aux adultes.

41. Que, pour promouvoir l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, chaque université se dote d'un organisme, intégré aux structures d'ensemble, mais muni de pouvoirs particuliers d'initiative et d'innovation: direction générale, "division", faculté, selon les structures particulières à chaque université.

42. Que, dans chaque université, l'organisme chargé de promouvoir l'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, ait les pouvoirs nécessaires pour y inciter les facultés, écoles, départements ou modules, et pour créer lui-même des programmes, créditès ou non, et autres activités particulièrement adaptés aux étudiants adultes, individus ou groupes.

43. Que cet organisme suscite et entreprenne, en collaboration avec le milieu, des recherches sur les aspirations et besoins

de formation et fasse l'évaluation des activités de formation; qu'il suscite et/ou entreprenne l'étude des transformations de l'université et du système éducatif qu'exige l'instauration d'un régime d'éducation permanente.

44. Que cet organisme développe des services d'évaluation des acquis, besoins et capacités des étudiants adultes et les assiste dans leur orientation.

45. Que cet organisme jouisse du pouvoir nécessaire pour mettre en oeuvre, à l'intention des adultes, des programmes multidisciplinaires, en ayant recours aux spécialistes nécessaires, mais sans être en butte aux difficultés souvent insurmontables qui proviennent du partage des juridictions entre facultés ou départements.

46. Que cet organisme ait tous les pouvoirs nécessaires pour lancer, avec l'accord de l'institution, des expériences-pilotes qui devront être rigoureusement évaluées; qu'il ne soit pas soumis en cela aux procédures ordinaires d'approbation du Conseil des universités; qu'il puisse procéder rapidement à des interventions de courte durée.
Comité des objectifs, p. 43.

47. Que cet organisme soit doté d'un personnel particulièrement compétent; que, dans le choix de ces personnes, on accorde une importance toute particulière à l'expérience acquise en dehors de l'université et du système scolaire; que, au plan

académique et administratif, ces personnes jouissent d'un statut analogue à celui des professeurs et cadres des facultés.

48. Que le personnel de cet organisme développe des compétences particulières dans l'exercice des fonctions d'évaluation des besoins, d'orientation, de mobilisation et de coordination des ressources, d'animation des activités éducatives.

49. Que le Conseil qui dirige cet organisme soit composé paritairement, d'une part, de professeurs de diverses disciplines et de permanents de l'organisme, d'autre part, de représentants du milieu socio-économique et d'étudiants adultes.

50. Qu'à tous les comités que créera cet organisme, tant pour la recherche que pour les activités de formation, de même qu'aux autres comités auxquels l'université confiera l'étude de questions ou de programmes d'éducation des adultes, participent des représentants des milieux impliqués et, dans la mesure du possible, des étudiants adultes.

51. Que l'on n'assujettisse pas cet organisme aux modes habituels de financement et aux structures budgétaires habituelles de l'université, mais que ceux-ci s'adaptent aux modes d'intervention particulièrement souples de cet organisme.

Le perfectionnement

52. Que par une législation appropriée et en favorisant la création des organismes et des programmes nécessaires, le gouvernement promeuve l'engagement, dans des activités éducatives, des professionnels, des salariés et en général de l'ensemble des citoyens adultes du Québec.
D. 10; OCDE-CERI, p. 24.

53. Que, pour conserver leur droit de pratique, tous les professionnels soient soumis périodiquement à l'obligation de faire preuve des connaissances et aptitudes nécessaires.

54. Que des programmes soient constamment mis en oeuvre pour permettre la formation continue des professionnels; qu'ils tiennent compte de l'évolution du rôle social des professions; qu'ils stimulent par un effet de rétroaction l'adaptation constante des programmes de formation initiale; qu'ils permettent la mobilité horizontale et verticale, tant entre professions qu'à l'intérieur d'un même champ professionnel; qu'en conséquence, ces programmes de perfectionnement soient sous la responsabilité, dans les universités, de l'organisme responsable de l'éducation des adultes, qui les mettra en oeuvre avec les diverses facultés et corporations professionnelles.
D. 59,60,61.

55. Que cet organisme accorde une importance particulière à la mise en oeuvre, auprès de divers groupes ou organisations,

d'activités éducatives inspirées d'une approche organisationnelle et qu'il mette à contribution, pour ce faire, d'autres ressources du milieu.

56. Que la réforme de la formation et du perfectionnement des enseignants, qui revêt une importance déterminante dans la transformation des systèmes éducatifs, devienne une préoccupation majeure de l'université.

57. Que l'université assure la formation et le perfectionnement des enseignants en conjonction avec les autres ressources du milieu, dans une perspective qui permette de combiner l'apprentissage et la formation académique.

La promotion collective et la promotion culturelle

58. Que l'organisme responsable de l'éducation des adultes accorde, au cours des prochaines années, une importance toute particulière aux activités de promotion collective, notamment auprès de groupes auxquels l'université s'est jusqu'ici peu ou pas intéressée.

59. Que cet organisme se dote d'un comité de la promotion collective où soient reconnus les syndicats et les mouvements populaires comme partenaires aptes à coopérer avec l'université, de façon paritaire et permanente, à des activités de promotion collective; que ce comité soit responsable, tant d'activités de formation proposées par les organismes syndicaux ou populaires, que de la mise à la disposition de ces groupes de services d'expertise et de personnes-ressources dont la collaboration fera partie intégrante de leur charge régulière d'enseignement ou de recherche.

60. Que cet organisme s'adonne activement à la promotion culturelle de la collectivité québécoise, sous les formes que nous avons esquissées dans ce rapport; qu'il participe particulièrement à la promotion culturelle de groupes plus délaissés par le système scolaire: groupes non professionnels, groupes défavorisés, citoyens âgés, etc.

61. Qu'à l'occasion de débats publics d'importance, l'université, par le moyen notamment de cet organisme, assume une nécessaire

fonction critique, en organisant des tables rondes et autres activités d'information, en préparant des dossiers, etc.

Les relations entre le Cegep et l'université

62. Que le gouvernement fasse en sorte que soient conférés aux collèges d'enseignement général et professionnel des finalités et un caractère propres; qu'ils soient soustraits, dans la détermination des contenus d'enseignement, à l'influence déterminante des universités; que l'on abolisse les distinctions rigides entre les orientations de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, de façon à favoriser, d'une part, une corrélation constante entre l'étude et le travail et, d'autre part, la poursuite d'études ultérieures par le plus grand nombre possible; que les étudiants du secteur professionnel puissent poursuivre leur formation et assurer leur promotion dans leur champ professionnel en ayant recours, notamment, aux ressources des Cegep et des universités.

63. Que les universités poursuivent des activités de recherche, de perfectionnement et de promotion collective en collaboration avec d'autres ressources du milieu: CEGEP, industrie, corps intermédiaires, organismes gouvernementaux.

64. Que s'instaure entre les organismes responsables de l'éducation des adultes des CEGEP et des universités une collaboration active qui permette l'élaboration conjointe de programmes, une utilisation commune des équipements, des locaux, des services administratifs et, dans la mesure du possible, un échan-

ge de professeurs.

65. Que, de façon générale, les facultés et écoles professionnelles n'exigent pas, comme condition d'admission, d'avoir suivi au CEGEP un programme rigide.
D. 64.

66. Que, dans la mesure du possible, l'université permette l'accès à ses cours aux étudiants qui fréquentent par ailleurs le CEGEP, et plus particulièrement aux étudiants adultes.
F. 4; D. 17.

67. Que la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et la Fédération des Cegep créent un comité permanent qui coordonne, dans les diverses régions, les activités des deux niveaux d'enseignement en matière d'éducation des adultes; que, dans une perspective d'éducation permanente, ce comité se préoccupe autant de la participation des deux niveaux à des activités communes de formation, que du partage des responsabilités entre les deux niveaux; qu'il fasse, aux institutions des diverses régions, des recommandations sur l'une et l'autre question.

68. Que ce comité se penche particulièrement sur le problème du dédoublement de certaines activités aux deux niveaux d'enseignement: certificats professionnels, notamment en administration, enseignement élémentaire des langues, certains cours culturels, etc.; que de telles activités relèvent pré-

férablement des Cegep, les universités n'y intervenant, lorsque nécessaire, que pour y jouer un rôle de suppléance.

Quelques mesures financières

69. Que, dans ses politiques de subventions, le gouvernement poursuive comme objectif premier de favoriser, pour tous les citoyens du Québec qui en ont le désir et les capacités, une égalité réelle d'accès à l'ensemble des ressources éducatives post-secondaires.
W. pp. 82-83.

70. Que, dans ses prestations aux universités et aux étudiants, le gouvernement favorise l'alternance des temps d'étude et de travail.

71. Que les allocations de dépenses des universités ne soient plus établies en fonction du nombre de professeurs et d'étudiants "équivalent plein-temps", mais, d'une façon beaucoup plus souple, en fonction du nombre et du volume des activités réelles: par exemple, crédits-étudiants, dans l'enseignement crédité à temps plein ou à temps partiel, nombre d'heures d'activités dans certains enseignements non-créditès.

72. Que, dans l'établissement des subventions aux universités, on tienne compte, au prorata, des étudiants à temps partiel.

73. Que les universités affectent à l'éducation des adultes la part qui lui revient des subventions gouvernementales; qu'elles détachent pour des périodes déterminées, dans des activités d'éducation des adultes, un nombre suffisant de professeurs à temps complet; qu'elles réduisent, là où la qualité de la

formation l'exige, la ratio professeur-étudiants en éducation des adultes; qu'elles allouent les sommes nécessaires à l'expérimentation de méthodes nouvelles et de nouveaux modes d'intervention auprès de la population adulte; qu'elles créent les services d'orientation nécessaires; qu'elles utilisent comme critère de définition des priorités, non pas la distinction entre enseignement crédité et enseignement non-crédité, mais l'urgence des besoins à satisfaire dans la collectivité régionale, eu égard à la compétence propre de l'université; que dans les budgets, soient prévues des sommes appréciables pour les activités du comité de promotion collective (cf. recommandation 59) et pour certains projets de promotion culturelle de clientèles moins favorisées (cf. recommandation 60).

74. Que, de façon générale, l'attribution de subventions à un programme universitaire soit conditionné par l'accès qu'il permet aux étudiants à temps partiel.

75. Que les citoyens du Québec qui n'ont pas eu accès à l'enseignement collégial ou universitaire et qui entendent poursuivre leur formation par d'autres moyens soient éligibles à des prestations proportionnellement équivalentes à celles qui sont versées, pour fins d'enseignement, aux institutions et aux étudiants qui les fréquentent; que ces prestations soient versées aux individus et aux groupes pour la poursuite d'activités éducatives.

D. 124; C. 20-21; W. p. 82.

76. Que, en l'absence d'une politique de congés-éducation rémunérés, le régime des prêts et bourses soit revisé de façon à permettre une juste répartition entre les étudiants à temps complet et les étudiants à temps partiel, sans discrimination des âges ou des occupations.
W. pp. 280 ss.

77. Que le gouvernement fasse entreprendre sans tarder les études relatives au financement d'un régime d'éducation permanente: partage égal du droit à l'éducation, financement partagé de l'éducation qui se poursuit dans l'école et hors l'école, financement de la formation professionnelle en milieu de travail, congés-éducation, etc.

3.3. PROJETS-PILOTES

3.3.1. Le perfectionnement des Professeurs de Formation Professionnelle au Secondaire

préparé par: Charles Caouette,
directeur de la Section de psychologie scolaire,
département de psychologie,
Université de Montréal.

Michel Lucier,
directeur de la division des grades et certificats,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

CONSIDERATIONS GENERALES SUR LE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

Le concept d'éducation permanente devient rapidement familier, tant dans les milieux populaires que dans les milieux d'éducation, si bien que la phase nécessaire de l'information et de la sensibilisation sera peut-être assurée plus rapidement qu'on ne l'aurait cru.

Il ne suffit pas, toutefois, de se donner une philosophie de l'éducation permanente (tâche que le rapport Faure stimule désormais et facilite); il faut en toute priorité élaborer et réaliser des expériences d'application concrète de cette philosophie. Non seulement ces expériences pourront-elles conférer à nos concepts d'éducation permanente un caractère plus réaliste et dynamique, mais elles nous aiderons surtout à mieux percevoir la nature et l'importance des divers obstacles et facteurs de résistance au changement. L'expérience de la diffusion et de la popularité du Rapport Parent au Québec doit ici nous servir de mise en garde: le Rapport Parent a très tôt servi de caution à diverses mesures administratives et architecturales qui, dans bien des cas, faisaient fort peu progresser l'éducation et compromettaient même sérieusement les objectifs visés au départ, notamment celui d'assurer aux jeunes du Québec une culture plus avancée dans les domaines de l'humanisme, des sciences et de la technique.

La responsabilité de la réforme pédagogique que proposait le Rapport Parent a été, dès le départ, assumée presque

exclusivement par les administrateurs scolaires et les fonctionnaires gouvernementaux. On a élaboré des projets, promulgué des lois et des règlements-cadres, fixé des normes, mais la réforme pédagogique n'a pas eu lieu, parce que les éducateurs, oubliés dans les premières étapes, ont continué d'apprendre d'en-haut cette réforme dont on ne leur avait pas demandé d'être les principaux artisans.

Il faut éviter, dans la mise en oeuvre d'un régime d'éducation permanente, une telle erreur de stratégie. L'éducation permanente étant, dans son essence même, un processus continu coextensif au développement de la personne, elle implique que l'individu qui en est le sujet choisisse librement les domaines, les modalités et même les étapes de son perfectionnement personnel, professionnel et social. D'autre part, elle postule le recours à un large éventail de ressources éducatives disponibles et coordonnées, plutôt que coercitives et hiérarchisées. On ne saurait donc vouloir <u>faire</u> de l'éducation permanente. Il s'agit plutôt de la <u>rendre possible</u>.

Pour la rendre possible, il importe en priorité d'instaurer des pratiques vraiment adaptées de perfectionnement des maîtres en exercice. Les éducateurs occupent, en effet, une position stratégique privilégiée dans l'édification d'une Cité Educative. Il ne leur suffira pas d'accroître leurs qualifications académiques; il importera surtout qu'ils s'engagent eux-mêmes

activement dans le processus d'éducation permanente. C'est celui qui devient un "s'éduquant" permanent qui peut le mieux aider les autres, jeunes et adultes, à s'engager dans une éducation continue. C'est dans cette optique que nous estimons que le perfectionnement des maîtres en exercice doit devenir un objectif prioritaire.

Quelques conditions de mise en oeuvre d'un projet-pilote

Peut-on concevoir un nouveau mode de perfectionnement des maîtres ?

Le concept d'éducation permanente appliqué au perfectionnement des maîtres exige la recherche de voies vraiment nouvelles que peut favoriser l'expérimentation de divers projets.

Un projet-pilote nous paraît donc devoir se présenter résolument comme un projet "libéré", c'est-à-dire soustrait à diverses contraintes actuelles, celles des normes d'admission ou d'accréditation universitaires, celles des exigences officielles des employeurs ou des syndicats d'enseignants, voire même celle de certains règlements gouvernementaux.

Un projet-pilote doit aussi être innovateur. Il ne suffit pas d'en faire un simple ré-aménagement de ce qui se fait déjà, un assouplissement ou une réduction des exigences actuel-

les. Il doit vraiment s'inspirer d'une philosophie nouvelle et se donner des objectifs opérationnels essentiellement centrés sur les besoins de l'individu.

C'est surtout dans ses modes d'application que le projet doit être innovateur. Il ne suffit pas, là non plus, que les cours soient moins magistraux, ni même qu'ils se donnent dans le milieu de travail. Le projet doit proposer un nouveau type d'activités éducatives. Le maître en exercice ne sera pas invité à s'inscrire à un projet d'études déterminé à l'avance, il n'apprendra pas à s'y comporter comme un élève venant acquérir ce qu'un autre a à lui enseigner. Il sera d'abord appelé à se donner à lui-même des objectifs précis. Il bénéficiera d'une encadrement pédagogique approprié (tutorat, guidance, supervision, etc.) et, recourant aux ressources du milieu, il participera à l'organisation des activités éducatives les plus susceptibles de répondre à ses besoins et à ses motivations intrinsèques d'éducateur.

Le projet-pilote sera également innovateur au plan de l'évaluation. A chacune des démarches de perfectionnement professionnel qu'il vivra, le maître en exercice procèdera à une évaluation systématique de l'expérience vécue, de la valeur de l'activité éducative réalisée et du niveau d'atteinte des objectifs fixés au départ.

Le projet-pilote, enfin, doit être généralisable. Quoiqu'il doive s'adresser à une clientèle particulière et répondre à des besoins spécifiques, il sera suffisamment réaliste et souple pour constituer une solution applicable à d'autres champs d'activité, que ce soit le perfectionnement des spécialistes de diverses professions ou de l'éducation populaire.

Le projet-pilote devra donc s'avérer généralisable dans sa philosophie et ses modes d'approche, dans son adaptation aux ressources et aux besoins des individus et de leurs milieux. Cela ne peut se faire sans l'abolition ou du moins l'ignorance de certaines barrières entre les divers niveaux d'enseignement et sans la coordination des ressources éducatives du milieu. L'éducation permanente ne saurait être une autre "institution d'enseignement" venant se juxtaposer à celles qui existent déjà.

La nature du projet.

Avant de procéder à la description des caractéristiques du projet-pilote et de ses modalités d'application, il importe d'en préciser les critères de choix de la clientèle et de détermination des objectifs.

1. Le choix de la clientèle

Deux facteurs justifient le choix de la clientèle: les besoins et les demandes des professeurs du secteur professionnel

et l'importance même de la formation professionnelle.

Dans le milieu de l'éducation, le secteur de la formation professionnelle est celui qui présente actuellement les besoins les plus grands et les plus urgents en matière de perfectionnement des maîtres.

Ce secteur s'est, en effet, développé très rapidement dans les écoles secondaires et il y est encore relativement mal intégré. Se référant au marché du travail et à une subdivision quasi-phénoménale des tâches (Le Dictionary of Occupational Titles décrit environ 33,000 emplois distincts aux Etats-Unis), l'école secondaire polyvalente a voulu, pour mieux préparer les jeunes, offrir un large éventail de "spécialités". C'est ainsi, par exemple, que la CECM offre présentement, au niveau du Professionnel Court, la préparation à 21 spécialités et à quelque 73 spécialités au niveau du Professionnel Long.

L'école ayant voulu s'adapter aux exigences du marché du travail, vraisemblablement au détriment des besoins fondamentaux des jeunes eux-mêmes et sûrement au détriment de la formation technique générale proposée comme objectif par le Rapport Parent, les administrateurs scolaires ont été contraints d'improviser et de recourir aux moyens du bord. Il semble aussi que la construction d'ateliers spécialisés, l'achat d'un équipement "indus-

triel" fort coûteux et provisoire par définition, l'élaboration de programmes centrés sur la production ont été les préoccupations premières des administrateurs et des planificateurs scolaires.

Dans la sélection des maîtres qui devaient assurer aux jeunes la formation professionnelle, il a fallu réduire les exigences au minimum et très souvent, au dire même des cadres scolaires, engager les seuls candidats disponibles.

On peut noter la tendance des dernières années à engager des personnes qualifiées plutôt dans la discipline qu'en pédagogie. On a recruté des travailleurs compétents en soudure, en menuiserie, en secrétariat et en commerce, qui avaient fait leurs preuves dans l'exercice de leur métier respectif et à qui on a demandé de devenir des pédagogues. Cette situation se retrouve dans l'ensemble des Commissions scolaires de la province.

Près de 8,000 enseignants se consacrent à la formation professionnelle au Québec, et plus de 3,000 d'entre eux sont de la région métropolitaine. Le problème du perfectionnement des maîtres en exercice n'est donc pas seulement d'une urgence et d'une priorité indiscutables, mais d'une ampleur et d'une complexité peu banales. Quatre enseignants sur cinq ayant besoin

d'une telle formation de base, soit en pédagogie, soit dans la discipline enseignée, le terme de "perfectionnement" qu'on utilise généralement prend caractère d'euphémisme.

Il importe toutefois de mentionner que les maîtres eux-mêmes sont très conscients de leur besoin d'une meilleure formation. Stimulés en cela par les politiques gouvernementales, les enseignants de la région métropolitaine, les cadres responsables de la formation professionnelle et des représentants syndicaux ont soumis aux universités des demandes précises et pressantes devant lesquelles on ne saurait rester indifférent ou indécis.

Si un effort très spécial doit être investi dans le perfectionnement des professions en formation professionnelle, ce n'est pas seulement à cause des demandes pressantes du milieu de travail, mais c'est surtout en raison de l'importance considérable de cette formation qui doit être assurée aux jeunes de notre société.

Aux yeux des spécialistes de l'éducation, comme à ceux des parents et du grand public, la formation professionnelle représente un medium privilégié de formation intégrale de l'adolescent et une réponse particulièrement adaptée à des besoins chez lui fondamentaux. C'est cette même conviction qui a amené les

auteurs du Rapport Parent à accorder une telle importance à la formation technique et professionnelle des jeunes. Sans reprendre l'analyse de la psychologie de l'adolescent, rappelons seulement que l'adolescent a besoin, dans des activités très concrètes, d'apprendre à découvrir ses ressources et ses limites personnelles, d'apprendre à s'exprimer à travers divers modes et à relever divers défis, d'apprendre par des expériences personnelles la valeur du travail manuel et artisanal et, enfin, à mieux se situer dans une société technique et industrielle. L'acquisition d'une certaine culture "technique" aidera non seulement l'adolescent à faire des choix vocationnels mieux réfléchis et adaptés, mais elle l'aidera, en développant son sens pratique, à acquérir plus d'autonomie et plus de maturité dans ses comportements de consommateur de biens matériels et d'utilisateur d'équipement technique.

Il est navrant de constater, cependant, que la valeur que l'on reconnaît en principe à la formation professionnelle l'a été difficilement dans les faits. On considère trop souvent que le secteur professionnel ne s'adresse qu'aux adolescents incapables de poursuivre des études académiques avancées et qu'il ne regroupe que des éducateurs de second ordre peu intégrés à l'équipe professorale de l'école. On s'inquiète d'autant moins de cette situation qu'il s'agit simplement d'initier des jeunes à un

travail manuel dans la société. Une revalorisation du secteur professionnel s'impose de toute évidence et celle-ci ne peut se concevoir sans une première démarche ayant pour objectif d'assurer aux éducateurs une formation plus poussée.

2. Les objectifs

Le projet-pilote de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel au secondaire devra donc poursuivre un double objectif: développer la compétence du maître comme éducateur et appliquer les principes de base de l'éducation permanente.

A) Développer le maître comme éducateur

Il ne s'agit pas de donner au maître une compétence dans son secteur d'activité professionnelle mais bien plutôt dans la tâche éducative, tâche qui diffère selon qu'elle s'exerce au premier ou au second cycle du secondaire. De plus, un même éducateur peut recevoir deux types d'élèves: ceux pour qui l'enseignement est essentiellement un moyen culturel par lequel ils se préparent mieux à la vie et ceux pour qui l'école est la voie d'apprentissage de l'exercice d'un métier. Or, si dans son idéologie, l'école se veut une préparation à la vie, dans les faits, elle est surtout devenue une mini-industrie. Le projet de perfectionnement que nous proposons veut remettre le maître à la disposition des élèves et non au service du programme imposé par la commission scolaire et déterminé par les exigences du marché du travail.

Rendre le maître plus compétent consiste aussi à le rendre capable d'élaborer lui-même, pour les adolescents à qui il s'adresse, ses propres programmes selon les besoins et les objectifs de ses élèves. Un programme de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel doit permettre enfin à l'éducateur d'identifier clairement sa contribution, au sein de l'école, dans le développement de l'adolescent.

B) Appliquer les principes de base de l'éducation permanente

Dans sa conception et son application, le projet élaboré entend respecter intégralement les principes de base de l'éducation permanente.

Le perfectionnement des maîtres du secteur professionnel est, dès le départ, conçu comme un processus continu se prolongeant tout au cours de la carrière de l'enseignant comme une activité faisant essentiellement partie de sa tâche régulière et mettant à contribution l'ensemble des agents d'éducation en milieu scolaire (étudiants, enseignants, administrateurs, parents). C'est dans cette optique que le projet sera présenté aux administrateurs scolaires et aux professeurs du secteur professionnel et que sera déterminé le rôle de l'Université.

Le perfectionnement des maîtres, ainsi situé dans un contexte d'éducation permanente, s'appuie sur l'activité professionnelle du maître, s'adapte aux diverses tâches qu'il assume

et aux besoins qu'il ressent selon sa propre évolution personnelle et selon les transformations du milieu scolaire.

D'emblée, le maître en exercice devient donc le principal artisan de son propre programme de perfectionnement, comme il sera le premier responsable des activités éducatives dans l'application du programme. C'est dire que la démarche de chaque enseignant doit être très individualisée et très souple. Le rôle des responsables de ce programme consistera surtout à aider le professeur à évaluer ses ressources et ses besoins, à encadrer ses activités de perfectionnement (préparation de "classe", application, évaluation critique), à favoriser l'accès aux diverses ressources du milieu scolaire, social et industriel. Le maître en exercice, enfin, participera activement à l'évaluation de sa compétence en regard des objectifs qu'il s'était fixés au départ et à l'évaluation globale du projet-pilote auquel il se sera associé.

3. Modalités et étapes d'applications

Le projet-pilote ne visant pas d'abord à octroyer des diplômes supérieurs aux professeurs de formation professionnelle, mais à accroître leur compétence comme éducateurs, l'université ne peut pas élaborer ce projet en vase clos. Elle doit, dès les premières étapes, s'associer étroitement avec les divers groupes responsables.

Dans une première étape, on procédera à une étude conjointe des besoins de perfectionnement des professeurs. L'université et les écoles s'entendant clairement sur les objectifs premiers de la formation professionnelle au secondaire, il sera facile de procéder à une analyse conjointe de la tâche du maître, des qualifications personnelles et professionnelles qui lui sont nécessaires, du rôle qu'il assume au sein de l'équipe des enseignants de toute l'école (1).

L'université, dans une deuxième étape, élaborera un programme-cadre de perfectionnement qu'elle soumettra aux écoles. Cet accord sur le programme-cadre s'avère d'autant plus nécessaire que le projet-pilote veut satisfaire aux besoins du milieu et qu'il exigera une participation très active et régulière du milieu du travail de l'enseignant. Il est d'ailleurs essentiel que cette élaboration du programme-cadre soit une démarche conjointe de l'université et des écoles. En effet, l'université, oeuvrant en vase clos, pourrait être biaisée par ses normes académiques traditionnelles (nombre de crédits - durée - spécialisation) et ses critères d'admission. D'un autre côté, les écoles pourraient

1. Lors de rencontres préliminaires entre les auteurs de ce projet et divers responsables de la formation professionnelle dans les écoles secondaires, il y eut d'emblée un accord sur les objectifs proposés et sur la participation du milieu scolaire à la réalisation du projet.

elles aussi être biaisées par les programmes actuels du secondaire et par les exigences du marché du travail.

Avant de procéder à la mise en application du projet-pilote, une dernière étape sera franchie, qui consistera à élaborer le plan précis de la recherche évaluative sur la fonctionnalité, l'efficacité et la rentabilité du projet-pilote. C'est ce projet, comprenant les modalités d'application et d'évaluation, qui sera soumis pour approbation aux autorités du Ministère de l'éducation. Car le projet-pilote ne saurait être proposé aux maîtres en exercice sans que des garanties suffisantes soient obtenues par les parties en cause. Les maîtres n'auraient pas la naïveté de s'engager dans un programme de perfectionnement, sans avoir l'espérance d'obtenir la certification légale du Ministère de l'éducation.

Une fois assurées les ententes entre l'université, les administrateurs scolaires et le ministère, le programme-cadre de perfectionnement sera proposé aux principaux intéressés: les maîtres en exercice. C'est à partir de ces ententes que chacun des maîtres déterminera avec l'aide d'un conseiller pédagogique, les principales composantes de son programme personnel de perfectionnement.

Il faut s'attarder ici aux modalités d'application du projet. La participation des intéressés ne devant pas rester

théorique, le projet propose résolument que l'activité même du maître en exercice soit le lieu principal de son perfectionnement. La tâche accomplie dans son milieu concret, son insertion dans le quartier, ses façons de faire, ses relations avec les adolescents constituent l'objet essentiel de la réflexion sur la didactique et la psycho-pédagogie. A cet égard, l'université n'est qu'une des ressources dont le rôle essentiel consiste à encadrer la démarche de l'éducateur en cours de perfectionnement. Ce n'est donc plus le professeur traditionnel d'université qui reçoit des étudiants pour leur transmettre ses connaissances et les envoie ensuite faire des stages, pour vérifier dans la pratique les connaissances et les habiletés acquises.

Au contraire, la personne-ressource fournie par l'université, de concert avec les animateurs pédagogiques de la commission scolaire, observe le maître au travail, l'aide à faire une analyse de sa tâche, à l'évaluer en fonction de l'objectif de l'enseignement professionnel au secondaire (le développement intégral de l'adolescent) et enfin à situer sa contribution dans l'ensemble des diverses activités éducatives de l'école et dans l'ensemble du système scolaire au Québec. Les parents devront aussi être mis à contribution pour aider le maître à mieux comprendre son milieu d'intervention et permettre de mieux assurer la collaboration entre la famille et l'école.

Au sein d'une équipe, le maître préparera une activité éducative précise pour les adolescents et l'appliquera sous supervision. Il procèdera à une analyse systématique de l'activité pendant son déroulement: analyse du comportement de l'adolescent, processus et modes d'apprentissage, réactions au succès, aux difficultés et à l'échec, méthodes de travail, aptitudes. C'est au sein de son équipe de perfectionnement que le maître en exercice fera l'autocritique de son activité face aux objectifs qu'il s'était fixés.

Ainsi sera greffée à la tâche courante du maître la découverte active des connaissances pratiques nécessaires (psychopédagogie, didactique, milieu scolaire). Au lieu que le stage soit réduit à une sorte d'appendice au programme, l'activité supervisée du maître deviendra le point de départ de toutes les démarches actives d'auto-perfectionnement. C'est à travers son activité que le maître développera sa compétence d'éducateur et deviendra capable de transmettre aux adolescents ses propres observations sur eux et de les motiver à relever de nouveaux défis.

Enfin, des rencontres régulières de synthèse permettront au maître en perfectionnement de s'assurer de l'intégration des expériences d'apprentissage vécues, des connaissances pratiques et théoriques acquises, d'évaluer lui-même son degré de satisfaction par rapport à ses objectifs de départ et l'accroissement de sa

compétence professionnelle comme éducateur.

L'encadrement assuré conjointement par l'université et par les ressources du milieu scolaire permettra de recommander formellement au Ministère d'accréditer légalement le maître en exercice. Non pas parce qu'il aura acquis une compétence définitive, mais bien parce qu'à la suite d'une période de formation, il sera devenu meilleur éducateur: il aura pris conscience des besoins de l'adolescent, il sera capable de créer des outils pédagogiques, de décomposer le processus logique de sa technique, d'établir une relation éducative individuelle et collective et de comprendre sa contribution propre au développement de l'adolescent.

Une fois l'accréditation obtenue, le processus de perfectionnement engagé se poursuivra avec l'aide des animateurs pédagogiques et des coordonnateurs du milieu scolaire.

4. Evaluation du projet

Un projet-pilote qui, voulant être autre chose qu'une solution de dépannage ou une mesure d'urgence, cherche avant tout à offrir des solutions nouvelles et adaptées au problème très complexe du perfectionnement des maîtres en exercice exige que soit planifiée, en même temps que le projet proprement dit, une recherche évaluative très systématique.

Cette recherche évaluative, qui s'inspirerait des derniers modèles les plus adéquats (comme par exemple, ceux de Suchman, de Herzog et Denton, de Flanagan, etc) serait au départ confiée à une équipe de spécialistes auxquels se joindraient aussi des administrateurs scolaires. Le projet pourra ainsi constituer un véritable projet-pilote et contribuer à l'amélioration des programmes de formation et de perfectionnement, non seulement en éducation, mais aussi dans d'autres disciplines et dans d'autres secteurs d'activités.

La recherche évaluative devra comporter différentes démarches: évaluation de l'effort et de la performance; adéquation de la performance par rapport au besoin global; évaluation de l'efficacité, permettant de déterminer si les mêmes résultats auraient pu être obtenus autrement et à moindre coût; analyse du processus, permettant de déterminer pourquoi le programme prévu a pu être appliqué tel quel ou a dû être modifié.

Il serait indiqué que l'on applique à ce projet, depuis la phase de planification jusqu'à celle de l'évaluation, la méthode de rationnalisation des choix budgétaires (PPBS).

CONCLUSION

Le projet-pilote présenté ici dans ses grandes lignes ne saurait être considéré en soi comme une réponse globale et définitive au problème très complexe du perfectionnement des maîtres en exercice.

Dans la phase d'expérimentation, le projet soumis ne s'adresserait forcément qu'à une population très réduite. Il semblerait prudent même de l'offrir d'abord aux maîtres du secteur professionnel qui ont déjà la compétence nécessaire dans la discipline enseignée, mais n'ont pas les qualification pédagogiques légalement exigés.

Il nous paraît cependant essentiel, que dans le perfectionnement des maîtres, on s'inspire davantage du concept d'éducation permanente, qu'on assouplisse les programmes actuels du perfectionnement des maîtres et qu'on favorise une participation beaucoup plus active du maître dans ses démarches de perfectionnement.

De tels projets, comme le projet CAMMA de l'UQAM, atteindront leur véritable objectif, si on ne se contente pas de les mettre en oeuvre parallèlement aux divers programmes déjà en cours, mais si on les utilise pour susciter une transformation profonde des programmes actuels de formation et de perfectionnement des éducateurs.

3.3.2. INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER ET DE L'EDUCATION PERMANENTE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

préparé par: Serge Carreau,
directeur de l'Ecole d'architecture,
Université de Montréal.

Louis Pretty,
professeur de l'Ecole d'architecture,
Université de Montréal.

Ce projet se situe dans la direction des remises en question du rôle de l'enseignement supérieur au Québec. Aux rôles d'enseignement et de recherche traditionnellement confiés aux universités, "s'ajoute celui de la participation à la vie sociale, économique et culturelle du milieu qu'elles doivent servir." (1) Ce nouveau rôle prend encore plus d'importance dans les unités d'enseignement dont la première tâche est de former des "spécialistes" qui devront collaborer à la solution des problèmes de notre société. Ceci veut dire, d'une part, que les programmes d'études dans ces unités doivent s'ajuster davantage à la réalité et aux besoins pressants de la société et, d'autre part, que le savoir dont disposent les communautés universitaires doit pénétrer toutes les couches sociales et non demeurer l'exclusivité d'une minorité.

De plus, l'éclatement des connaissances et de la technologie et la complexité des problèmes à résoudre posent aux universités un nouveau défi dans la plupart des domaines d'intervention. C'est le cas du domaine de l'environnement. Pour arriver à en surmonter les problèmes, non seulement faut-il former des spécialistes plus clairvoyants, plus compétents et introduire des programmes de formation continue, mais aussi que les citoyens en général en prennent conscience, qu'ils les comprennent mieux et qu'ils participent davantage à la recherche de leur solution.

---

(1) L'activité éducation et l'enseignement supérieur: Avis du Conseil Supérieur de l'Education au Ministre.

LES PRINCIPES

Le projet décrit plus bas s'inspire des principes suivants:

- rendre accessible à un plus grand nombre de citoyens le savoir - information et connaissances - disponible dans l'université; ceci, compte tenu de certaines restrictions d'accessibilité académique;

- créer des situations d'échanges pédagogiques qui mettent la communauté universitaire en contact direct avec les gens qui vivent quotidiennement les problèmes qui font l'objet d'études et avec ceux qui interviennent;

- utiliser les ressources universitaires existantes à la double fin de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes;

- mobiliser les ressources du milieu - professionnels, spécialistes, etc. - en leur fournissant un milieu nouveau d'expression et de rayonnement;

- utiliser de nouveaux mécanismes pour l'évaluation de la pertinence des programmes d'études, i.e. de la congruence aux besoins prioritaires de la société;

- établir de nouvelles relations entre l'éduqué et l'éducateur.

LES OBJECTIFS

Ce projet doit atteindre simultanément trois types de personnes:

1. l'étudiant régulier;
2. le professionnel ou le diplômé en perfectionnement ou recyclage;
3. le citoyen ordinaire.

Ces objectifs sont donc définis en fonction des exigences de ces trois types.

1. L'étudiant régulier pourra:

- acquérir des connaissances sur un sujet qui est essentiel ou jugé essentiel à sa formation;
- prendre conscience de la portée et de la complexité des problèmes vécus par les gens ordinaires d'une façon plus directe et moins abstraite;
- évaluer plus facilement la pertinence globale des connaissances acquises et de leurs relations à la réalité quotidienne;
- parfaire son apprentissage professionnel en aidant et en travaillant avec les autres participants.

2. Le professionnel ou le diplômé en perfectionnement ou recyclage pourra:

- acquérir des connaissances et parfaire sa formation;

- mettre à la disposition des autres participants son expérience professionnelle à travers une situation différente de celle dans laquelle il est impliqué quotidiennement;

- augmenter ses connaissances générales et mieux comprendre le contexte réel dans lequel se situent les problèmes qu'il doit résoudre;

- augmenter sa capacité d'auto-évaluation;

- développer un secteur de spécialisation (ex: animation sociale et habitation).

3. Le "citoyen ordinaire" pourra:

- avoir accès à des réseaux d'informations qui ne lui étaient pas accessibles;

- acquérir des connaissances sur un sujet qui le touche présentement - mieux comprendre les relations entre les divers facteurs impliqués;

- mettre à la disposition des autres participants ce que représente la réalité quotidienne d'usagers et concourir à une meilleure définition d'une problématique, de besoins et de priorités.

LE CONTENU DU PROJET

Le contenu n'est proposé ici qu'à titre indicatif. Il faudra, concrètement, le définir en tenant compte, à la fois, des priorités des groupes de citoyens qui pourraient éventuellement s'inscrire au projet, des besoins des étudiants réguliers et des ressources que l'Ecole peut offrir.

Parmi les groupes qui pourraient être éventuellement impliqués dans la définition du contenu, mentionnons entre autres, les Conseils de développement social, les associations de locataires et autres groupes similaires, qui travaillent déjà sur le problème de logement.

Ensembles possibles:

1. L'habitation:
   - problématique générale;
   - définition des besoins;
   - comportement des usagers;
   - agents d'intervention et mécanismes;
   - politiques globales;
   - etc.

2. Les espaces libres urbains et les espaces verts:
   - problématique générale;
   - fonctions des espaces;
   - politiques;
   - etc.

LES SITUATIONS D'ECHANGES PEDAGOGIQUES

D'une façon générale, l'accent devra être mis sur des situations encourageant fortement la participation.

Dans un premier temps, ensemble de cours (environ 4 à 6 crédits) comportant:

- quelques exposés formels suivis de discussions;
- des séminaires;
- des travaux pratiques.

Les cours devraient être donnés dans un endroit plus accessible que les campus universitaires, le soir et quelques sessions intensives le samedi.

Dans un deuxième temps, à la suite de la première expérience:

1. offrir des sessions intensives d'analyse durant une fin de semaine, selon les demandes de groupes de citoyens ou de professionnels. Les étudiants réguliers pourraient aussi participer à ces activités;

2. mettre à la disposition de groupes de citoyens des services techniques professionnels (professeurs et étudiants).

L'APPUI FINANCIER

1. D'une façon générale, le coût des ressources serait à la

charge de l'Ecole. Toutefois, à cause du temps considérable que demandera la préparation de ce projet, il faudra allouer quelques argents à cette fin.

2. Le coût de location de locaux extérieurs devrait être à la charge du projet.

3. Ces cours devraient être offerts gratuitement à tous les citoyens "ordinaires". Il est illusoire de penser leur en faire payer le coût et de les amener à suivre ces cours. Il faudra donc prévoir une forme quelconque de subvention.

ANNEXE 1

LE MANDAT

COMITE D'ETUDE SUR L'EDUCATION DES ADULTES ET L'EDUCATION PERMANENTE EN MILIEU UNIVERSITAIRE QUEBECOIS

Définitions

Le comité, qui devra effectuer un certain nombre de travaux et soumettre des recommandations tant en matière d'éducation des adultes que d'éducation permanente, s'inspirera des deux définitions très générales qui suivent:

L'éducation des adultes désigne, dans le contexte actuel, l'ensemble des cours, programmes et autres activités universitaires qui s'adressent aux personnes:

1. qui, bien que débourvues du diplôme d'études collégiales, désirent accéder aux études supérieures;
2. qui désirent poursuivre à temps partiel des études supérieures;
3. qui désirent suivre des cours de type culturel;
4. qui, pourvues déjà d'un grade universitaire, désirent un recyclage, une mise à jour des connaissances, un perfectionnement ou une spécialisation.

L'éducation permanente désigne une conception de l'éducation, que promeuvent des individus et groupes de plus en plus nombreux, et qui s'inspire notamment des principes fondamentaux suivants:

1. l'éducation doit être un processus intégré qui se déroule de l'enfance à la mort;
2. ce processus doit favoriser au maximum la prise en charge de sa formation par la personne elle-même;
3. ce processus doit favoriser la formation la plus approfondie possible du plus grand nombre possible de membres d'une société, conformément aux besoins, aspirations et capacités de cette société;
4. ce processus doit stimuler la formation tant en milieu scolaire qu'en dehors de lui et favoriser l'intégration de l'une et de l'autre.

Mandat

- faire l'inventaire des rapports et mémoires parus au Québec sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente depuis le Rapport Parent;
- signaler les documents les plus significatifs parus hors du Québec sur la question au cours des récentes années;
- faire une revue des expériences les plus significatives vécues au Québec dans ce secteur au cours des années récentes;
- suggérer des critères en vue de départager de façon à la fois souple et fonctionnelle les responsabilités entre les CEGEP et les universités dans ce secteur;
- proposer des liens ou relations de complémentarité entre les universités et les milieux environnants, e.g. industrie;

- procéder à une consultation de personnes et organismes extérieurs à l'Université sur la contribution de l'Université en matière d'éducation des adultes et d'éducation permanente;
- proposer aux universités des aménagements en matière de régime pédagogique, de régime administratif et de structure des services qui permettent de mieux les adapter aux besoins des étudiants adultes;
- voir s'il y a lieu d'intégrer à proprement parler l'éducation des adultes aux activités normales de l'Université et faire les recommandations appropriées;
- établir le plus empiriquement possible le problème de l'opérationnalisation du concept d'éducation permanente, en en dégageant les implications majeures pour l'Université, tant en éducation des adultes que dans l'enseignement dit régulier;
- suggérer des formules de financement appropriées pour les activités d'éducation des adultes;
- maintenir, au cours de ces travaux, un contact avec une personne que déléguera le Conseil des universités et la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec et présenter un rapport final au plus tard le 31 mars 1973.

Le rapport devra tenir compte et s'inspirer des principaux énoncés de l'étude sur les objectifs de l'enseignement supérieur, préparée pour le Conseil des universités.

Le 3 juillet 1972.

ANNEXE 2

Liste des personnes consultées

Monsieur Maurice BARBEAU,
Service d'éducation permanente,
Université Laval.

Monsieur Pierre BAULU,
Corporation des psychologues
de la Province de Québec.

Monsieur Jean-Jacques BEAUSEJOUR,
Service d'éducation permanente,
Université du Québec à Trois-Rivières.

Monsieur David BELANGER,
Département de psychologie,
Université de Montréal.

Monsieur Roger BERNIER,
Direction générale de l'éducation permanente,
Université de Sherbrooke.

Monsieur Rhéal G. BERUBE,
Service d'éducation des adultes,
Université de Moncton.

Monsieur André BLANCHARD,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Monsieur Michel BLONDIN,
Service universitaire canadien outre-mer.

Monsieur Jean BRUNELLE,
Centre des dirigeants d'entreprise.

Monsieur Roland BRUNET,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Monsieur Aimé CAMPEAU,
Société des conseillers en relations
industrielles du Québec.

Monsieur Daniel CAMPEAU,
Service d'éducation permanente,
CEGEP de Valleyfield.

Monsieur Charles CAOUETTE,
Département de psychologie,
Université de Montréal.

Monsieur Serge CARREAU,
Ecole d'architecture,
Université de Montréal.

Madame Madeleine CHAGNON-BELISLE,
Etudiante en Sciences Economiques,
Université du Québec à Montréal.

Monsieur Raymond CHAUSSE,
Service d'éducation des adultes,
Ecole des Hautes Etudes Commerciales,
Université de Montréal.

Monsieur Sarto CHOUINARD,
C.E.C.M.

Monsieur Léon DEBIEN,
Services pédagogiques,
CEGEP Lionel-Groulx.

Monsieur Aser DELEON,
Secrétaire exécutif de la Commission
internationale sur le développement
de l'éducation, U.N.E.S.C.O.

Monsieur Ghislain DUFOUR,
Conseil du Patronat du Québec.

Monsieur Yves DULUDE,
Institut de recherches appliquées
sur le travail.

Monsieur Paul DOYON,
Etudiant, Département de psychologie,
Université de Montréal.

Monsieur Yvon FERLAND,
Statistique Canada.

Monsieur Pierre FONTAINE,
Groupe Main-D'oeuvre et emploi,
Direction générale de la Planification,
Ministère de l'Education.

Monsieur André FORTIN,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Mademoiselle Gertrude GAGNON,
Université d'Ottawa.

Monsieur Philippe GARIEPY,
Fédération des CEGEP.

Monsieur Louis GAUTHIER,
Fédération des Travailleurs du Québec.

Monsieur Paul-Emile GINGRAS,
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation.

Monsieur André COSSELIN,
Service d'éducation permanente,
CEGEP de Saint-Hyacinthe.

Monsieur Réginald GREGOIRE,
Siège Social de l'Université du Québec.

Madame Lorraine GUAY,
Clinique Communautaire de Pointe St-Charles.

Monsieur Richard GUEVREMONT,
Service d'éducation permanente,
CEGEP de Maisonneuve.

Monsieur Alfred JACQUES,
Service d'éducation permanente,
Université du Québec à Trois-Rivières.

Monsieur Stany KOL,
Commission de la République Française
pour l'Unesco.

Monsieur Edmond LABELLE,
Service d'éducation permanente,
Université du Québec à Montréal.

Monsieur Henri LALLIER,
Faculté des Arts,
Université Laval.

Monsieur Jean-Claude LECLERC,
Le Devoir.

Monsieur Guy LEGAULT,
Assistant de recherche,
Université de Montréal.

Monsieur Benoît LETENDRE,
Direction générale de l'éducation permanente,
Université de Sherbrooke.

Monsieur Pierre LAUZON, M.D.,
Clinique Communautaire de Pointe St-Charles.

Monsieur Pierre LEFRANCOIS,
Siège Social de l'Université du Québec.

Monsieur Jean-François LEONARD,
Centre de recherches urbaines et régionales.

Monsieur Jean LERAULT,
Groupe Main-d'Oeuvre et emploi,
Direction générale de la planification,
Ministère de l'Education.

Mademoiselle Odette LEROUX,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Monsieur Michel LIZEE,
Projet spécial en éducation syndicale,
C.S.N. et F.T.Q.,
Université du Québec à Montréal.

Monsieur Michel LUCIER,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Mademoiselle Rita J. LUSSIER,
Association des infirmiers et infirmières
de la Province de Québec.

Mademoiselle Louise MACKAY,
Education populaire,
C.E.C.M.

Monsieur Louis MAHEU,
Département de sociologie,
Université de Montréal.

Monsieur André MAILHOT,
Agence Canadienne de Développement
International.

Monsieur André MARTIN,
Groupe Main d'Oeuvre et emploi,
Direction générale de la planification,
Ministère de l'Education.

Monsieur J. McBRIDE,
Université Sir George Williams.

Mademoiselle Denise MENARD.

Monsieur Benoit MICHAUDVILLE,
Projet d'organisation populaire
d'information et de regroupement.

Monsieur Bernard NORMAND,
Centre de formation populaire.

Father R.E. O'CONNOR,
Thomas More Institute for
Adult Education.

Monsieur Pierre PAQUET,
Institut Canadien d'Education des Adultes.

Monsieur Léo PARE,
D.I.G.E.C.,
Ministère de l'Education.

Monsieur Jacques PARENT,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Mademoiselle Ruth PARKER,
Sciences Economiques,
Université du Québec à Montréal.

Monsieur Charles PERREAULT,
Conseil du Patronat du Québec.

Monsieur Gaston PINEAU,
Service d'éducation permanente,
Université de Montréal.

Monsieur Denis POIRIER,
Service d'éducation des adultes,
Université du Québec à Rimouski.

Monsieur Michel REGNIER,
Office national du film.

Monsieur Marcel RIOUX,
Département de sociologie,
Université de Montréal.

Monsieur Eugène ROBILLARD, M.D.,
Collège des Médecins et Chirurgiens
de la province de Québec.

Monsieur Guy ROCHER,
Département de sociologie,
Université de Montréal.

Monsieur Robert ROUTHIER,
Direction générale de l'éducation permanente,
Université de Sherbrooke.

Monsieur Claude RYAN,
Le Devoir.

Mademoiselle Claire SABOURIN,
Etudiante en Sciences Economiques,
Université du Québec à Montréal.

Monsieur Alex SCHWARTZMAN,
Département de psychologie,
Université Sir George Williams.

Monsieur Yves ST-ARNAUD,
Département de psychologie,
Université de Sherbrooke.

Mademoiselle Monique SUCHET,
Techniques humaines,
CEGEP Marie-Victorin.

Monsieur Robert SYLVESTRE,
Services pédagogiques,
CEGEP du Vieux-Montréal.

Monsieur Jacques TRUDEL,
Service d'urbanisme de la ville
de Montréal.

Monsieur Marc-André TURCOTTE,
Etudiant en aménagement,
Université de Montréal.

Monsieur de Guise VAILLANCOURT, M.D.,
Faculté de Médecine,
Université de Montréal.

Monsieur Claude VEZINA,
Service d'éducation permanente,
CEGEP Bois-de-Boulogne.

Monsieur Serge WAGNER,
Carrefour d'éducation populaire,
Pointe St-Charles.

Monsieur Hubert WALLOT,
Centre hospitalier universitaire
de l'Université de Sherbrooke.

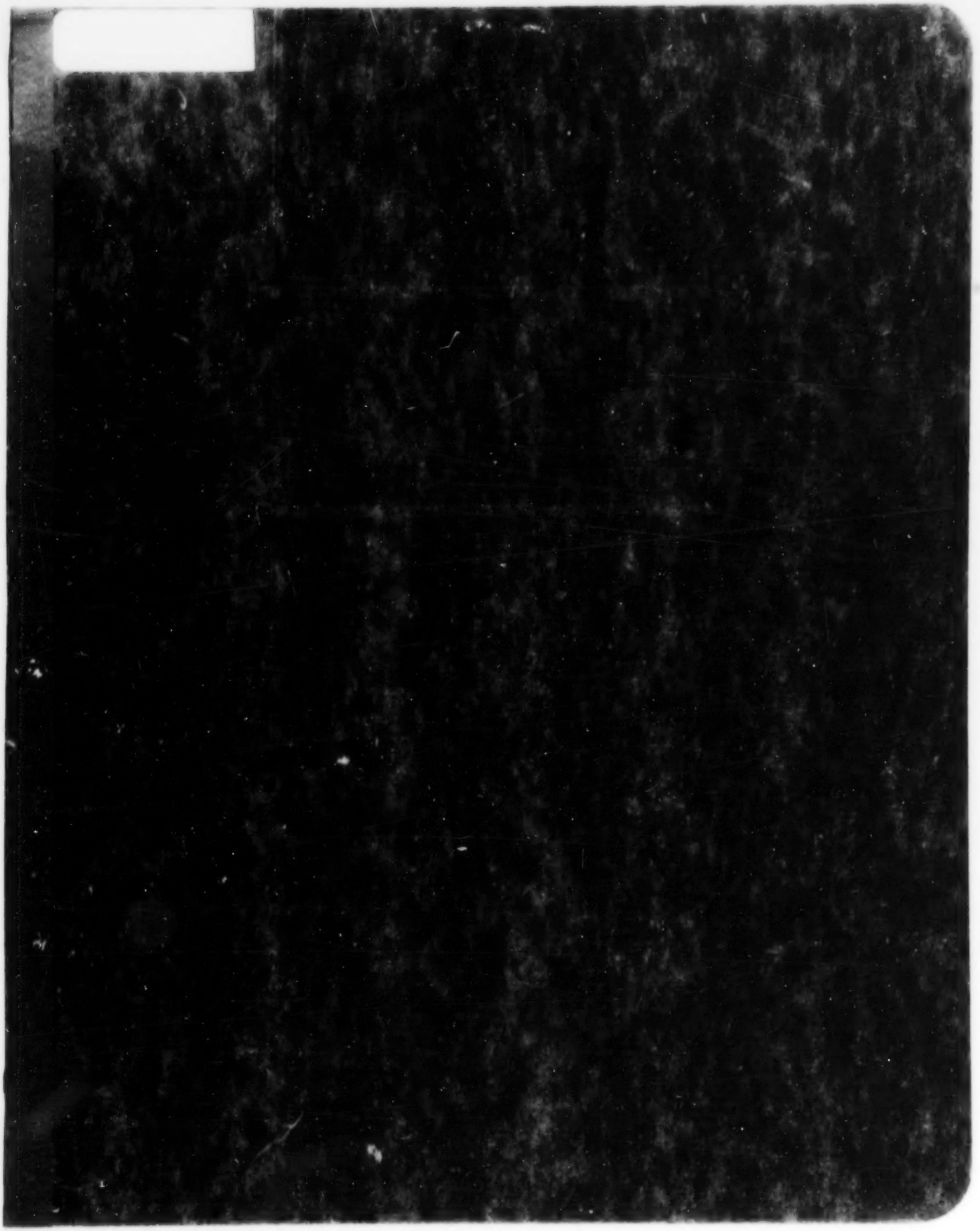
Monsieur Miles WISENTHAL,
Statistique Canada.

Monsieur Douglas WRIGHT,
Ex-président de la Commission sur l'éducation
post-secondaire en Ontario.

ACCOPRESS®

25071 –	BLACK / NOIR	– BG2507
25072 –	BLUE / BLEU	– BU2507
25078 –	RED / ROUGE	– BF2507
25075 –	GREEN / VERT	– BP2507
25074 –	GREY / GRIS	– BD2507
25073 –	R. BLUE / BLEU R.	– BB2507
25079 –	X. RED / ROUGE X.	– BX2507
25070 –	YELLOW / JAUNE	– BY2507
25077 –	TANGERINE	– BA2507

ACCO CANADIAN COMPANY LIMITED
COMPAGNIE CANADIENNE ACCO LIMITÉE
TORONTO CANADA



73-CA-70-22-2

E D U Q 8170755 B

L'UNIVERSITÉ

DANS LA SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES ET L'ÉDUCATION PERMANENTE DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

Étude commandée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et le Conseil des universités du Québec

TOME II

APPENDICES

AVRIL 1973

TOME 2

APPENDICES

1. UNIVERSITE ET MILIEU..... 2

Appendice 1A: table ronde sur l'éducation des adultes et l'environnement..... 3

Appendice 1B: table ronde sur l'éducation des adultes et la psychologie..... 15

Appendice 1C: table ronde sur l'éducation des adultes et les relations industrielles..... 25

Appendice 1D: table ronde sur l'éducation des adultes et les sciences de la santé..... 36

Appendice 2. L'université et les milieux populaires, par Michel Blondin..... 51

Appendice 3. L'université face au développement de la collectivité, par André Mailhot... 70

Appendice 4. L'éducation permanente et la formation des maîtres, par C.E. Caouette.. 85

2. ECOLE ET EDUCATION PERMANENTE..... 112

Appendice 5. Université, éducation des adultes et éducation permanente. Etude documentaire par S. Kol..... 113

Appendice 6. Modèles européens d'éducation permanente, par A. Fortin..... 188

Appendice 7. L'Opération Départ (Montréal)..... 265

3. QUELQUES EXPERIENCES QUEBECOISES..... 272

Appendice 8. La formation sur mesure et ses applications, par D. Campeau..... 273

Appendice 9. Le projet-pilote TEVEN en bref..... 302

Appendice 10. Le projet multi-média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec. Projet original. 310

I UNIVERSITE ET MILIEU

APPENDICE 1-A

Table ronde sur l'éducation des adultes et l'environnement

Etaient présents, messieurs:

Serge CARREAU	Ecole d'architecture Université de Montréal.
Michel REGNIER	cinéaste, O.N.F.
Marc-André TURCOTTE	étudiant en aménagement à l'Université de Montréal.
J. François LEONARD	assistant de recherche à l'Université du Québec.
Jean-Claude LECLERC	journaliste, Le Devoir.
Jacques TRUDEL	Service d'urbanisme de la ville de Montréal.

I. Problématique

La rencontre a débuté par un tour de table sur les problèmes d'environnement qui semblent, actuellement, les plus urgents dans la société québécoise.

Voici l'énumération de ces problèmes et leur regroupement en trois catégories.

1. Quelques problèmes particuliers auxquels est confronté la société québécoise.

- Abandon des campagnes ou utilisation de celles-ci des fins de loisirs. Dans cette perspective, deux phénomènes peuvent être mentionnés: apparition et expansion de la motoneige; invasion de la campagne par des citadins (intellectuels "drop-out",...) qui cherchent repos ou tranquillité et qui ne se soucient pas d'en exploiter les ressources naturelles. (La campagne est, pour ainsi dire, vidée de ses habitants naturels et occupée par des gens qui n'ont aucun lien historique avec elle.) Ce mode urbain d'utilisation du territoire rural a des conséquences néfastes sur la fertilité ou l'enrichissement du sol, contribuant ainsi à détruire ce qui a été acquis par le travail, l'expérience et l'emploi de techniques modernes.

- Au plan culturel, influence et emprise exercée par une symbolique étrangère; exemple: le phénomène des enseignes publicitaires, en langue étrangère, dans la ville de Montréal.

La majorité de la population a le sentiment que la ville qu'elle habite ne lui appartient pas véritablement.

- Prépondérance accordée au transport privé avec les hypothèques qu'il entraîne: bruit, pollution de l'air, risque d'accidents plus nombreux, etc.

- Effritement ou dépérissement des quartiers du centre-ville de Montréal: phénomène de dégradation qui semble irréversible.

2. L'environnement dans la société actuelle: défis posés.

La société actuelle est marquée par un rythme d'évolution rapide. D'où la nécessité, pour les producteurs d'environnement, d'adapter ou d'ajuster celui-ci aux changements technologiques et socio-économiques, aux transformations que subissent l'occupation des sols ou des espaces et le mode de développement urbain, à l'évolution des phénomènes démographiques. C'est un défi, pour les spécialistes, de produire un environnement qui tienne compte des changements intervenus et qui apporte des solutions adéquates aux problèmes posés. (L'autoroute est-ouest est un exemple, notamment, de solution techniquement dépassée dans le domaine des transports urbains.) Ce rythme accéléré d'évolution implique, d'une part, la formation continue (perfectionnement, recyclage) des spécialistes en environnement et, d'autre part, la participation active des citoyens, qui sont les seuls à pouvoir contrôler, efficacement et réellement, leur environnement. On doit développer ainsi des mécanismes d'éducation

du citoyen, qui est en définitive le premier concerné par les problèmes d'environnement et qui ne peut être conscient de l'ampleur de ces problèmes que s'il travaille en étroite collaboration avec les producteurs (spécialistes) d'environnement.

Dans une perspective d'éducation, affirme un participant, le travail doit se faire d'abord au niveau de l'individu. Il faut que les individus redécouvrent leurs besoins réels, le sens du concret ou l'importance des choses. C'est la production du moi prospère, causant l'inflation d'objets inutiles, qui doit être profondément remise en question en même temps que le sens du progrès, tel qu'il est véhiculé dans notre société de consommation. Ce genre d'éducation ne peut être accompli à l'intérieur des cadres scolaires ou institutionnels, tels qu'ils existent actuellement, car il s'agit, essentiellement, d'une réorientation aux valeurs et de l'apprentissage, par chaque individu, du contrôle qu'il peut exercer sur sa vie personnelle et sur son milieu environnant.

3. Ambigultés de la notion d'environnement et du concept d'éducation permanente.

La notion d'environnement, souligne un participant, est une notion bâtarde ou "fourre-tout". Elle est utilisée, autre, par une série d'acteurs sociaux qui jouent un rôle déterminant dans le développement urbain, mais elle ne traduit pas pour la majorité des gens, une réalité vécue quotidiennement. Tout le domaine de l'environnement est lié à des intérêts bi

précis. Si on considère, par exemple, que 50% de la pollution de l'air, aux U.S.A., est causée par l'automobile on ne peut négliger le fait que ce sont, par ailleurs, les sociétés d'industrie automobile américaines qui investissent les sommes les plus importantes pour combattre la pollution. De même, ce sont les grands promoteurs immobiliers, en collaboration avec certains acteurs politiques, qui déterminent la fonction résidentielle dans les villes et qui sont responsables, par exemple, de la dégradation du centre-ville de Montréal. Ainsi, ceux qui contribuent à la dégradation du territoire et ceux qui produisent des biens de consommation, néfastes à la pureté de l'environnement, dissimulent ou justifient leur action par l'élaboration d'un discours sur l'environnement, ou par le financement de recherches portant sur la sauvegarde ou l'assainissement de l'environnement. De son côté, la majorité de la population vit des situations quotidiennes qu'elle ne maîtrise pas et qui sont le fruit des contradictions mêmes engendrées par le système économique. C'est de cela que les individus doivent devenir conscients et c'est à partir de cela que doit être définie une action collective visant le contrôle de l'utilisation du sol et l'implantation véritable dans une réalité sociale.

Il n'y a pas que la notion d'environnement qui comporte une dimension idéologique: le concept d'éducation permanente peut revêtir, lui aussi, un aspect idéologique. Dans la mesure, en effet, où la promotion de l'éducation permanente coïncide avec la

libération de la main-d'oeuvre (chômage, bien-être social) dus aux déficiences ou à l'impuissance du système économique, l'éducation permanente apparaît comme une rationalisation, à un autre niveau, de problèmes qui semblent insolubles au plan économique lui-même. Elle se présente comme une idéologie rassurante et masque, ainsi, l'aspect chaotique de la structure économique actuelle.

Quoique la notion d'environnement et le concept d'éducation permanente soient susceptibles d'avoir une dimension idéologique, il n'en reste pas moins, cependant, qu'ils expriment, d'une part, une préoccupation nouvelle de l'individu par rapport au milieu dans lequel il vit, une redécouverte de l'importance de ce milieu et, d'autre part, la prise de conscience que, dans une société "technocratique de masse", toute la population doit avoir accès, de façon permanente, aux instruments de connaissance. Retrouver le contrôle de l'environnement, tel pourrait être l'objectif de l'éducation permanente, à condition que l'on conçoive l'environnement, au sens large, en tant que phénomène social qui n'est pas complètement et instantanément déterminé par tel système politique de production économique et à condition, aussi, de voir ou de réaliser que le contrôle de l'environnement implique le contrôle des technologies, la diffusion de l'information et l'accès généralisé aux instruments de connaissance. Même si la technique peut être l'objet d'un certain monopole et que les technocrates sont au service d'un pouvoir politique ou d'une culture (de consommation) il reste, néanmoins, que la plupart des

solutions actuelles, aux problèmes de l'environnement, comportent nécessairement une dimension technologique dont il faut absolument tenir compte. Cela n'empêche pas, toutefois, de développer les centres de décision personnels et de faire en sorte que les individus ou les groupes reprennent en mains leurs problèmes.

II. Rôle de l'université et des divers agents d'éducation.

L'environnement, dans la perspective de l'éducation permanente, implique une déspécialisation des contenus de formation, l'accès général, par des moyens appropriés aux divers groupes, à l'information disponible concernant les problèmes d'environnement ou, plus particulièrement, le mode de production des villes. Il faudrait faire en sorte que les unités de formation soient moins cloisonnées et puissent être au service de l'ensemble de la collectivité. L'environnement se prête bien à cela, étant donné que la majorité des individus ont une perception de la vie urbaine ou sont déjà sensibilisés aux problèmes qu'elle occasionne et comprennent les avantages, à court terme, de la recherche de solutions adéquates à ces problèmes. En somme, il faudrait savoir réunir les individus qui ont besoin d'une formation spécifique (par exemple, les producteurs d'environnement) et ceux qui désirent apprendre à contrôler davantage leur environnement. Une information factuelle, utile à tous, devrait coexister avec une formation visant l'utilisation de connaissances spécifiques.

Qu'est-ce qui empêche l'université de jouer un tel rôle, c'est-à-dire, de mettre en contact les différents acteurs ou les

différents groupes à l'oeuvre dans le milieu?

Il apparaît, en premier lieu, que l'université n'a pas, elle-même, accès à toute l'information en ce qui concerne l'environnement. Ce sont, pour une large part, les organismes gouvernementaux ou para-gouvernementaux qui possèdent les informations appropriées. L'université a une information décodée qui lui permet, avant tout, l'élaboration de cadres théoriques d'apprentissage.

En second lieu, la multidisciplinarité apporte des informations très spécialisées et donc très peu accessibles aux non-spécialistes. Il y a un mythe du langage scientifique aussi bien que du modèle théorique. Cette spécialisation poussée rend, de plus, l'engagement des professeurs très difficile, car il doit se conformer, rigoureusement, à des exigences académiques bien définies. Il est impossible, ainsi, d'intégrer les gens d'action au niveau même de l'enseignement.

En troisième lieu, la règlementation de la recherche appliquée ne permet pas, d'une part, que les véritables problèmes du milieu deviennent couramment objets de recherche et, d'autre part que les données et résultats des recherches effectuées soient mis au service de l'ensemble de la population. Dans un organisme comme le CRUR, qui joue le rôle de centre national de recherche scientifique dans le domaine de l'aménagement, et dont les dépenses de fonctionnement sont défrayées à même les fonds publics, le programme de recherche est établi pour une période de cinq ans. Ce centre ne peut donc pas entreprendre n'importe quelle recherche

et doit se limiter, n'ayant aucun pouvoir de décision, à faire des suggestions au pouvoir politique. Ses rapports, cependant, sont publics, mais on peut se demander s'ils ont, à cause de leur objet même, un grand impact sur la vie d'une région! A l'école d'architecture, pour prendre un autre exemple, la recherche n'est pas si encadrée qu'au CRUR: il n'y a pas de programme déterminé à l'avance. Toute recherche appliquée étant liée par contrat, elle est dépendante de la volonté ou des intérêts des bâilleurs de fonds et des hommes politiques en place. Si le chercheur divulgue les données et résultats de sa recherche, c'est au risque d'être porté sur la "liste noire" pour nombre d'années. En somme, cette politique de recherche semble fondée sur la peur, qu'ont les gouvernants, que soient remis en cause les mécanismes de production ou les structures organisationnelles de la société.

Il faut noter, enfin, que la centralisation du "haut savoir" dans les institutions universitaires et au service d'une minorité est profondément liée à des facteurs d'ordre économique. La conception d'un savoir "popularisé" est en contradiction avec la reconnaissance officielle, en termes de prestige et de privilèges socio-économiques, dont jouit le savoir "exclusif". Tant que l'institution universitaire se confinera à transmettre des savoirs spécialisés et cloisonnés, tant que le savoir lui-même sera considéré comme une possession exclusive garantie économiquement, l'université ne pourra être un outil de développement pour toute la collectivité.

III. Comment l'éducation des adultes pourrait-elle contribuer à ce que l'université devienne un véritable agent d'éducation dans le milieu?

Il faudrait, selon l'avis d'un participant, intégrer le service d'éducation des adultes aux structures de l'enseignement régulier afin de favoriser la remontée des problèmes du milieu. Ce qui manque, actuellement, c'est une meilleure coordination des services et une évolution de la mentalité des universitaires en place comme quoi il est possible et souhaitable de faire travailler ensemble des individus dont l'âge, l'expérience, les intér et les fonctions diffèrent. Il ne suffit pas, comme on le fait à l'heure actuelle, de recourir à des individus possédant une expérienc de travail, au niveau de l'élaboration d'une problématique ou du développement d'une stratégie, mais il faut, de plus, offrir à ces gens des informations qui leur permettront de comprendre davantage leur milieu et de mieux y travailler.

De même, la possibilité d'études à temps partiel pourrait être exploitée davantage et favorisée. Actuellement, l'école d'architecture compte 35 étudiants à temps partiel qui sont intégrés dans le réseau régulier et qui postulent un grade. Ces étudiants apportent une expérience pratique qui s'avère être très précieuse. Le temps partiel se développe, mais il suscite certains problèmes administratifs car l'étudiant à temps partiel n'est pas calculé dans la ratio établie pour l'obtention des subventions.

Les voies d'accès à la profession d'architecte ont déjà commencé de s'assouplir. Le D.E.C. n'est pas exigé pour l'admission d'un candidat à l'école et on peut devenir ou être reconnu architecte sans passer par l'école.

D'une façon plus générale, il faudrait tendre, souligne un autre participant, à ce que l'université devienne un centre administratif, une banque de données ou de ressources. L'université, selon cette optique, devrait organiser des stages de formation trouver des lieux pour les cours et des professeurs aptes à les donner, préparer un programme général, ou un certain nombre de points de repère, et être un lieu de mise en commun de diverses expériences éducatives réalisées dans tous les coins du territoire. Il faut opérer une décentralisation géographique et une particularisation des contenus de formation ou d'apprentissage: c'est la condition essentielle d'un contact réel avec le milieu. L'éducation des adultes devra, elle aussi, être décentralisée pour épouser la réalité sous ses divers aspects. Dans une telle perspective, il faudrait organiser la collaboration entre l'éducation des adultes et les autres agents d'éducation qui existent dans le milieu.

Pour en arriver là et pour transformer les structures actuelles il faut donc, en conclusion: relier la formation à l'action, intégrer l'éducation des adultes ou l'éducation permanente, favoriser la double formation (nécessaire, d'ailleurs, dans le domaine de l'environnement) et permettre des conversions professionnelles ou le passage d'une profession à une autre. Ces mesures

contribueraient à décloisonner le savoir et à revitaliser le milieu qui a besoin d'une structure souple, mais efficace.

Le 12 décembre, 1972

APPENDICE 1-B

Table ronde sur l'éducation des adultes et la psychologie

Etaient présents, Mlles et messieurs:

Monique SUCHET,	Collège Marie-Victorin.
Louise MACKAY,	étudiante à l'UQAM (présente pour la première partie de la table ronde).
David BELANGER,	Département de psychologie, Université de Montréal.
Pierre BAULU,	Corporation des psychologues.
Paul DOYON,	professeur, et étudiant à l'Université de Montréal.
Charles CAOUETTE,	Département de psychologie, Université de Montréal.
Yves ST-ARNAUD,	Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
Alex SCHWARTZMAN,	Département de psychologie, Université Sir George William.
Roland BRUNET,	S.E.P., Université de Montréal.

I. Besoins de la population.

1. Les questions qui se posent dans cette perspective.

A quel genre de besoins répondent les services offerts à la population par les professionnels de la psychologie? Quelle est la portion de la population qui est rejointe par la transmission des connaissances dans le domaine de la psychologie? Où y a-t-il lacune? Quelles sont les limites, dans l'optique de l'amélioration de la santé mentale de la population, des services offerts et de la transmission des connaissances effectuée?

Ces limites sont causées, souligne-t-on, par la structure universitaire elle-même qui n'est pas faite pour répondre aux besoins. Il existe un écart entre cette structure et les demandes sociales. Mais l'écart, à son tour, dépend de la façon dont on détermine les besoins; il n'est pas significatif en soi. La population a besoin de connaissances pratiques: elle a besoin de connaître ce que la psychologie nous apprend sur le comportement humain, sur les déterminants de la conduite humaine. Ce n'est ni la diffusion, ni la vulgarisation du savoir psychologique qui permettront d'atteindre cet objectif qui est, en définitive, de favoriser, chez l'individu, la prise en charge de son propre développement. Comment favoriser cette démarche? Voilà la question essentiel-

le. Ce ne sont pas les professionnels que l'on forme actuellement, ni les pédagogues et les parents qui recourent à des connaissances livresques, qui sont aptes à favoriser cette démarche. La psychologie, telle qu'on la conçoit actuellement, est trop étroite pour répondre à l'ampleur des besoins humains d'une population. Il faut choisir d'être responsable, soit à l'égard d'une population, soit à l'égard d'un bloc de savoir. Concilier les deux semble très difficile, du moins actuellement.

Ces questions permettent de préciser les besoins auxquels l'institution universitaire ne répond pas et auxquels elle devrait répondre.

2. Besoins auxquels l'université ne répond pas.

Les intermédiaires (éducateurs ou toute personne ayant des responsabilités concrètes à l'égard d'un ensemble d'individus) ont besoin de formation. Cette formation, dans le cadre actuel, n'est pas toujours possible. On apporte l'exemple, ici, d'une demande faite à l'université par des responsables de multi media, et à laquelle il a été très difficile de répondre, à cause de la rigidité des structures universitaires.

La recherche, au sens large, qui se fait dans la société, par des groupes ou organismes, a besoin souvent d'être

favorisée et encadrée par des individus qui ont une formation dans le domaine de la psychologie. Il faudrait, ainsi, que les professionnels qui le désirent ou qui en ont besoin puissent toujours faire appel à des psychologues en ce qui concerne les problèmes de comportement auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur profession.

Un autre type de besoin qui émerge, dans notre société, est lié à la fonction de gestion que doivent assumer certains groupes et certaines personnes à l'intérieur des structures politiques actuelles. Ce type de besoin pose un défi à l'université et à l'organisation même du savoir psychologique.

Enfin, les services dont la population a besoin, dans le domaine de la psychologie, sont des services non spécialisés (prévention, aide immédiate, conseil, guidance, etc...) dont l'université se préoccupe trop peu.

II. Réponse institutionnelle.

L'université ne peut pas répondre à tous les besoins ou problèmes qui se posent en matière de connaissances psychologiques. D'une part, il faut tenir compte du fait qu'il n'existe pas de méthodologie pour étudier certains problèmes (la recherche, en ces domaines, est déficiente); l'université doit,

d'autre part, fournir un bagage de connaissances ou d'information en espérant que, petit à petit, ces connaissances seront assimilées par la personne qui les a reçues et contribueront, ainsi, à modifier son comportement. Il ne faut pas identifier la psychologie aux psychologues. A la limite, ce qui s'enseigne dans les universités ne permet aucunement de répondre aux besoins concrets de la population! ...

Faut-il considérer cette situation comme normale et confier à d'autres organismes le soin de répondre aux besoins de la population, ou bien faut-il tenter de mieux exploiter les ressources universitaires et de mieux les orienter vers le développement de la collectivité? Le principal problème n'est-il pas, justement, un manque de coordination des ressources?

Une première difficulté rencontrée, dans cette perspective, c'est la lourdeur même de l'appareil universitaire au niveau, particulièrement, de l'administration. Tous les besoins exprimés à l'université sont évalués en termes de crédits à accorder dans un processus d'obtention d'un grade. Il existe un continuum rigide entre objectifs de formation, activités pédagogiques et crédits, de même qu'entre les différents niveaux de formation.

Une autre difficulté est, sans contredit, la spécialisation du savoir psychologique. Actuellement, la contribution

spécifique qu'apporte l'université est celle d'une spécialisation dans le domaine de la psychologie curative et consultative. Elle ne facilite en rien le développement, dans la population, d'une psychologie préventive et positive. L'université forme des professionnels dont le mode d'intervention auprès de la population est très coûteux et prend la forme d'une relation de personne à personne. Dans la mesure où l'on doit former des gens qui auront de moins en moins besoin de psychologues professionnels, c'est ce modèle même de formation qu'il faut remettre en cause. Ce n'est pas en formant un plus grand nombre de professionnels qu'on répondra, de façon plus adéquate, aux besoins des gens en contribuant à l'amélioration de la santé mentale de la population. Dans cette optique, un des participants s'est dit d'avis qu'il faille développer des centres hospitaliers ouverts à l'ensemble.

A la rigidité de la réponse universitaire s'ajoute celle de la reconnaissance par la Corporation professionnelle. En vertu de la loi existante, seule la Corporation est habilitée à reconnaître la compétence professionnelle en fonction du titre détenu. Aux termes de la loi, elle accrédite toute personne qui possède une maîtrise ou son équivalent, par référence à la formation universitaire québécoise.

Le seul moyen par lequel une compétence peut être évaluée est donc la référence aux cours suivis et aux examens

réussis. Dans cette ligne, ce qui est protégé par la loi ce n'est pas la pratique, mais bien le titre. Et cela s'avère, souligne-t-on, très utile, même si l'on admet qu'une telle politique comporte des limites certaines. Il n'existe pas, en effet, de principe de continuité entre la sous-profession et la profession. On constate, de plus, que la maîtrise prépare insuffisamment aux tâches exigées par le marché du travail car le baccalauréat spécialisé qui y conduit est trop théorique. On ne saurait non plus, souligne le vice-président de la Corporation, identifier le rôle joué par la Corporation à une situation de monopole, étant donné d'une part, que les cours ne sont pas donnés exclusivement par la corporation (celle-ci se limitant aux cours de recyclage) et que, d'autre part, ce n'est pas la pratique qui est contrôlée, mais simplement le titre. Il est plus juste, ainsi, de parler de contingentement plutôt que de monopole. Et le contingentement peut se justifier de différentes façons.

Quelques formules furent suggérées pour assouplir la réponse universitaire, dans le but de lui permettre de mieux tenir compte des besoins du milieu. C'est par le biais de l'éducation des adultes et dans une perspective d'éducation permanente que l'université pourrait se modifier et se rapprocher davantage du milieu dont elle fait elle-même partie. Globalement, il faudrait qu'elle favorise un aller-retour entre l'expérience et la formation et qu'elle trouve d'autres moyens

d'évaluation que le seul diplôme académique. Dans la mesure où elle est un agent d'éducation elle devrait, non seulement transmettre des connaissances théoriques, mais encore initier à un savoir-faire en formant, par exemple, un plus grand nombre de conseillers pédagogiques. Elle devrait, certes, permettre une spécialisation, mais dans un processus inversé où la spécialisation serait un point de départ et la polyvalence, un point terminal. Ce qu'il faut, en définitive, c'est redéfinir les tâches ou les fonctions de l'université en tenant compte du fait qu'elle constitue une ressource pour la collectivité et qu'elle doit coordonner son apport avec celui des autres organismes ou institutions du milieu qui ont une responsabilité dans le domaine de l'éducation.

Selon la suggestion d'un participant, il faudrait procéder à une restructuration de l'université d'après les trois fonctions qu'elle doit assumer et qui sont: avancement de la science par la recherche, formation professionnelle par la transmission d'un savoir théorique et d'un savoir-faire et service à la communauté par l'instauration d'un service d'éducation permanente ouvert à l'ensemble de la population dans une perspective de promotion personnelle, sociale et culturelle. Il faudrait, selon ce participant, opérer une division entre ces trois fonctions plutôt que d'essayer, comme on le fait actuellement, de les remplir toutes les trois en même temps, de façon insatisfaisante et avec un manque de compétence. Il vaut

mieux avoir des problèmes de coordination que des problèmes d'identification des tâches à accomplir. La remontée des problèmes ou besoins, existant dans la collectivité, se ferait à partir de l'activité même du service d'éducation permanente. Une telle structure permettrait à la population de définir les services psychologiques dont elle a besoin et le type de personnes aptes à donner ces services. C'est le public qui est le mieux placé pour déterminer ses besoins, faire les choix qui s'imposent et établir les priorités; il est moins bien placé, par contre, pour définir les contenus de formation ou de recherche.

Selon la suggestion d'un autre participant, la formation professionnelle en psychologie pourrait s'assouplir et mieux tenir compte de l'expérience faite si, au lieu de tout penser en termes de crédits à obtenir, on partait d'un certain nombre d'objectifs ou d'éléments précis qui entrent dans la définition d'un psychologue professionnel et si on présentait, pour y arriver, un ensemble de dossiers contenant une méthode appropriée d'évaluation et un ensemble d'activités pédagogiques à réaliser, variables selon les clientèles. Le département, dans cette perspective, offrirait un ensemble d'objectifs à poursuivre et des dossiers qui permettraient, de façon différente selon les clientèles, d'atteindre les objectifs fixés. Ces objectifs seraient déterminés, quant à eux, par des praticiens, par des universitaires du département et par des étudiants.

En définitive, l'université devrait être plus flexible au niveau de ses politiques d'admission et d'évaluation et mettre une limite au courant de sur-spécialisation dont elle est victime et qu'elle encourage. Elle devrait viser à intégrer davantage des adultes et favoriser - comme c'est déjà commencé à certains endroits - au niveau de la formation, le développement de périodes d'arrêt permettant l'acquisition d'une expérience. L'ensemble des participants semblent d'accord sur ce point.

Quant à savoir s'il faut, et comment institutionnaliser la participation du public dans les décisions concernant la définition des objectifs et contenus de formation, c'est un problème qui semble beaucoup plus complexe et sur lequel la majorité des participants n'a pas pris position.

Le 7 décembre, 1972

APPENDICE 1 - C

Table ronde sur l'éducation des adultes et les relations industrielles

Etaient présents, messieurs:

Jean BRUNELLE	Centre des dirigeants d'entreprise.
Aimé CAMPEAU	Société des conseillers en relations industrielles.
Sarto CHOUINARD	C.E.C.M.
Yves DULUDE	Institut de recherches appliquées sur le travail.
Louis CAUTHIER	F.T.Q.
Michel LIZEE	U.Q.A.M.
Benoit MICHAUDVILLE	P.O.P.I.R. (projet d'organisation populaire d'information et de regroupement)
Jacques PARENT	S.E.P. - Université de Montréal

I. Problématique

Les problèmes soulevés par les participants au cours de la première partie de la rencontre peuvent se diviser en trois catégories.

1. Problèmes de communication et de compréhension entre le monde syndical et le monde patronal.

On peut regrouper, sous cette catégorie, les problèmes évoqués, par quelques participants, concernant l'absence de buts, de valeurs et d'intérêts communs entre travailleurs syndiqués et patrons. Nous sommes face à deux "mondes" qui n'ont pas conscience d'être confrontés à un même problème de civilisation, aux mêmes phénomènes d'automation et de croissance économique. Pourtant, ils sont aux prises avec les mêmes difficultés provenant du raccourcissement de la période de travail, de l'ampleur des entreprises, du progrès technique, du développement de la bureaucratie et de la centralisation, de la complexification des négociations et conventions collectives, de l'absence de coordination au niveau des prérequis de formation, etc. La distance s'accroît entre patrons et ouvriers et il faudrait viser, selon cette façon de voir, à la diminuer ou à la dépasser. Il s'agit, finalement, de comprendre la société dans laquelle nous vivons et d'améliorer, voire même de transformer, les mécanismes de communication existant entre les divers paliers de l'organisation sociale. On doit favo-

riser un meilleur ajustement ou agencement des différentes fonctions sociales.

Selon cette conception, le problème essentiel concerne donc la nature des valeurs à sauvegarder ou à promouvoir dans la société actuelle et cela, indépendamment, des intérêts particuliers.

2. Problèmes socio-économiques et politiques.

Selon un autre point de vue, l'écart est inévitable entre syndicats et patrons parce que leurs problèmes, besoins et intérêts sont liés à des conditions socio-économiques profondément différentes, voire même opposées. Les ouvriers sont insatisfaits, non seulement de l'insuffisance de leurs salaires, mais plus globalement de leurs conditions générales de travail et des formes d'organisation du travail: ils ne contrôlent pas leur travail et ne participent pas à la gestion ou au fonctionnement de leurs usines. Ce qui est en cause c'est donc un ensemble de mécanismes déterminés par les institutions économiques et cautionnés par le pouvoir politique. Ainsi, le problème des fermetures d'usines est lié, certes, à l'évolution ou au changement technologique, mais celui-ci est mis au service d'intérêts sociaux particuliers et obéit à des pressions économiques précises que l'on peut détecter et identifier.

Bref, les conflits ne sont pas que techniques et la technique n'est pas neutre. L'affrontement entre syndicat et patronat a une dimension politique incontestable. Il s'agit d'un affrontement entre des forces et des pouvoirs opposés, liés à des conditions de vie et de travail tout à fait différentes et dans lequel le poids décisif est constitué, très souvent, par des pressions économiques.

L'aspect politique peut être perçu, aussi, comme l'une des causes du non-développement du syndicalisme. Si le législateur promeut, par exemple, l'extension des législations sur le salaire minimum plutôt que d'encourager les négociations sectorielles, le développement du syndicalisme, dans des domaines qui ne sont pas encore touchés par lui, est voué à l'échec. Il est nécessaire que le législateur accepte le mécanisme propre des relations ouvrières-patronales.

En somme, les problèmes socio-économiques et politiques semblent être la source ou la cause des problèmes mentionnés plus haut, en 1.

3. Problèmes de ressources et d'information.

Une autre série de problèmes touche l'utilisation des ressources existantes et le besoin d'information. Ces pro-

blèmes concernent tous les travailleurs.

D'une part, comme le souligne un participant, beaucoup d'ouvriers ne connaissent pas leurs droits, à partir du droit même de se syndiquer. Ils sont démunis devant les patrons, devant la complexification des négociations et devant la "savante" organisation, dite technique, dans laquelle s'insère leur propre travail quotidien. Pour les travailleurs regroupés en syndicats se pose, aussi, un problème de participation à leur syndicat. On peut dire, en résumé, que les travailleurs n'ont pas l'information suffisante, ni l'accès aux ressources nécessaires pour pouvoir comprendre et contrôler leurs conditions de travail.

D'autre part, et d'une façon plus spécifique, les ouvriers syndiqués n'ont pas l'information ou le matériel dont ils ont besoin pour apprendre à préparer, négocier et appliquer une convention. Leur niveau de connaissances techniques est de beaucoup inférieur à celui du secteur patronal. Ils ne savent pas en quoi consiste, par exemple, la participation à un comité de retraite ou à un comité d'évaluation des tâches et ne connaissent pas les implications de cette participation. Il n'existe aucun mécanisme leur permettant d'avoir les informations requises au moment approprié.

De plus, pour que les problèmes qui touchent vitalement les ouvriers, tels ceux de la chaîne, de la bureaucratie, puissent aboutir à la table de négociations, il est nécessaire qu'une action de formation ou d'éducation soit entreprise auprès d'eux, afin qu'ils puissent saisir véritablement les dimensions ou les implications de ces problèmes.

Bref, le manque de ressources et l'articulation des ressources éducatives actuelles constituent un problème majeur dans le domaine des relations industrielles.

II. Besoins de formation et rôle de l'université.

1. Qui a des besoins ?

Au plan syndical, les personnes qui assument des responsabilités sont en nombre suffisant pour justifier la création de divers mécanismes de formation: cours, stages, travail avec personnes-ressources, etc.

Un participant distingue certaines clientèles prioritaires et leurs différents besoins. Un premier type de clientèles est constitué, soit par les permanents syndicaux qui ont des besoins précis ou soit par les membres des syndicats, peu

importe leur niveau, qui ont à assumer des tâches bien définies et qui ont, en conséquence, besoin d'outils. Un second type est formé des membres et officiers locaux dont les besoins sont étroitement liés aux problèmes que posent les négociations. Face à ces deux types de clientèles, le mouvement syndical définit les problèmes et besoins de formation, mais une réponse adéquate ne peut être apportée que par l'articulation de différentes ressources, dont celles que possède l'université.

D'autres participants parlent de besoins généraux de formation qui englobent, à la fois, patrons et ouvriers et qui relèvent des problèmes d'évolution ou de transformaton auxquels est confronté l'ensemble de la société (cf.précédemment). On parle également d'un besoin d'information ou de connaissance concernant l'ensemble des mécanismes sociaux: syndicalisme, patronat, fonctionnement d'une usine, relations de travail, etc. Cette information de masse devrait commencer dès le secondaire, souligne-t-on.

On retrouve, au niveau des besoins de formation, la même divergence de vues qui s'était déjà exprimée au niveau de l'énumération des problèmes et qui se prolongera au niveau

du rôle de l'université. Il semble évident, toutefois, que la formation doit être étroitement reliée à l'expérience ou aux préoccupations réelles des gens et doit viser essentiellement la compréhension des problèmes ou besoins des milieux de vie et de travail, ainsi que les réponses données à ces problèmes ou les positions prises par la collectivité. Cela, dans le but de favoriser l'intégration de l'individu à son milieu et la participation au développement de la communauté.

2. Rôle de l'université.

Actuellement, l'université est coupée des besoins syndicaux et des besoins de la masse des travailleurs: les professeurs, en général, sont éloignés de l'action menée dans les divers milieux de travail et une scission existe entre les entreprises de consultants et l'institution universitaire. La double fonction, recherche et enseignement, qu'assume l'université est donc très peu reliée à l'action; le contenu des cours reste très abstrait et le système de cours et de crédits est trop rigide pour tenir compte de l'évolution rapide des problèmes du milieu. Les contraintes qu'impose l'organisation universitaire sont difficilement acceptables, par exemple, pour un permanent syndical. Cette situation a un double effet: ou bien ceux qui ont des responsabilités dans le

mouvement syndical se désintéressent tout à fait de ce "qui se passe" à l'université - et pourtant, ils ont besoin de ressources et d'information - ou bien ceux qui vont à l'université en sortent déçus ou, au contraire, se désolidarisent progressivement de leurs milieux de vie et de travail.

L'université, par l'intermédiaire des personnes-ressources qui s'y trouvent, pourrait, cependant, collaborer davantage avec le mouvement syndical. Elle pourrait se doter d'un personnel capable d'articuler ses interventions en milieu syndical et serait en mesure, ainsi, de jouer un rôle dans la préparation et dans l'évaluation des sessions intensives organisées par les centrales syndicales. Elle pourrait, également, fournir le matériel pédagogique ou audio-visuel nécessaire pour les activités de formation "ad hoc" ou à caractère local. En tout cas, la collaboration entre le mouvement syndical et l'université pourrait permettre de définir un autre mode d'intervention dans le milieu, susceptible d'assouplir et de compléter le mode actuel qui prend surtout la forme de cours conduisant directement à l'obtention de certificats ou diplômes.

De même, l'université pourrait apporter une contribution au processus d'éducation populaire, en mettant ses ressources (personnes et instruments) à la disposition de

ceux qui veulent susciter une prise de conscience de l'ensemble d'un milieu sur les différents aspects de sa vie: histoire, traditions, relations avec l'environnement, conditions de logement et de travail, etc.

Enfin, selon un autre point de vue, l'université a la tâche de sensibiliser les différentes élites aux problèmes généraux de la société; elle doit fournir la part d'information qui est commune aux deux parties, syndicale et patronale. La formation qu'elle donne doit être "assez sophistiquée pour être objective", selon les termes mêmes d'un participant.

Il faut bien admettre, cependant, que la formation qu'elle donne actuellement n'est pas objective ou neutre. Elle ne favorise pas, également, les ouvriers et les catégories professionnelles supérieures. C'est un fait, par exemple, que le développement de la profession de conseiller en relations industrielles, auquel elle a collaboré directement, a davantage favorisé le secteur patronal que le secteur syndical. Ces conseillers se retrouvent tous, en effet, du côté patronal.

En conclusion, l'université pourrait jouer un rôle utile vis-à-vis du mouvement syndical et pourrait aider les groupes ou individus engagés dans une action de formation ou d'animation en milieux populaires. Et cela, sans compromettre sa fonction critique, mais bien au contraire en l'exploitant davantage. De même, les professeurs devraient être en contact plus étroit avec l'action qui se déroule en dehors des murs de l'université et, inversement, des gens de l'extérieur devraient pouvoir enseigner à l'université dans la ligne de la compétence qu'ils ont acquise. Ce qui est demandé à l'université, ce n'est pas de renoncer à sa fonction critique fondamentale; c'est de se "brancher" sur les problèmes et besoins réels de la collectivité, de permettre l'acquisition de connaissances précises, d'aider les gens qui mènent une action à comprendre toutes les dimensions de leur action. C'est de mettre ses ressources au service de la collectivité dans son ensemble et de collaborer, de façon organique, avec les autres agents d'éducation dans le milieu.

Le 8 janvier 1973.

APPENDICE 1-D

Table ronde sur l'éducation des adultes et les sciences de la santé

Etaient présents, mesdames et messieurs:

Lorraine GUAY	Clinique communautaire de Pointe-St-Charles.
Rita LUSSIER	Association des infirmiers et infirmières de la province de Québec.
De Guise VAILLANCOURT, M.D.,	Faculté de médecine, Université de Montréal.
Eugène ROBILLARD, M.D.,	Collège des médecins.
Pierre LAUZON, M.D.,	Clinique communautaire de Pointe St-Charles.
Hubert WALLOT, Résident,	C.H.U. - Sherbrooke.

I. Problématique

Dans la première partie de la rencontre, les participants énoncèrent quelques problèmes et besoins de la société québécoise dans le domaine de la santé. Nous pouvons regrouper ces problèmes autour de deux grands axes.

1. Problèmes généraux concernant la répartition des services de la santé

On rappelle, en premier lieu, la disparité de la population québécoise. Les régions de Montréal, Québec et l'Estrie sont des régions favorisées qui possèdent des centres universitaires. Par rapport à ces régions, d'autres paraissent nettement défavorisées, ce sont: la Côte Nord, la Gaspésie, le Nord-ouest Québécois et l'Outaouais qui ne possèdent pas de centres universitaires et où les autres ressources sont moins abondantes et souvent insuffisantes. La région des Trois-Rivières et celle du Saguenay-Lac St-Jean occupent une place mitoyenne entre ces deux extrêmes.

Dans les villes, la disparité est aussi très grande: certains quartiers possèdent un très grand nombre de médecins tandis que d'autres sont nettement moins favorisés. Quelques quartiers populaires ont organisé des clini-

ques communautaires pour remédier à la situation de pénurie dans laquelle ils étaient et pour dispenser efficacement, à l'ensemble de la population, les soins médicaux élémentaires dont elle avait besoin.

Ce qui fait problème, dans un tel contexte, c'est bien davantage l'utilisation (la répartition) des connaissances médicales que l'acquisition et le maintien de ces connaissances. C'est le développement d'aptitudes (de savoir-faire) et d'attitudes de base chez tous les travailleurs de la santé qui est déficient, qui doit être intensifié et orienté d'après les besoins de la population. L'utilisation des connaissances scientifiques et l'acquisition ou le développement d'attitudes ont, cependant, une dimension politique que nous ne saurions ignorer.

2. Démystification du savoir médical ou médecine globale vs médecine professionnelle traditionnelle.

Il existe, selon certains participants, une disproportion considérable entre la courbe des maladies courantes dans la société et le type de formation scientifique qui est donnée aux travailleurs de la santé. Les besoins primaires d'une communauté, dans le domaine de la santé, sont rela-

tivement faciles à satisfaire et la mise sur pied d'une organisation rationnelle peut permettre, adéquatement, de le faire. Seulement, deux problèmes surgissent ici. Il s'agit d'une part, de la mystification qui s'est développée autour du savoir médical et que les spécialistes, dans le domaine de la santé, ont créée, en grande partie, et contribuent sans cesse, selon certains, à renforcer et, d'autre part, des relations étroites qui existent entre les types de maladie et les conditions socio-économiques d'une communauté.

Cette mystification du savoir médical professionnel s'est constituée en établissant un lien de dépendance du patient à l'égard du médecin et en conférant à ce dernier un pouvoir qui dépasse largement la fonction, importante mais partielle, qu'il remplit dans le processus de développement de la santé dans une société. Le savoir "possédé" a été utilisé comme privilège et sanctionné par une reconnaissance, tant sociale qu'économique, faisant du medecin une élite dont le pouvoir est incontesté et le savoir incompréhensible ou inaccessible. Une grande partie de la population prend de plus en plus conscience de cette situation tout en ne récusant pas, toutefois, la nécessité de la compétence de celui qui donne les soins ni la qualité de ces soins. Deux phénomènes apparaissent donc liés à la déprofessionnalisation:

- le besoin de former des travailleurs de la santé en plus grand nombre et selon une diversité plus grande, ainsi que la nécessité de mieux utiliser les capacités médicales existantes et de créer un nouveau mécanisme de contrôle des compétences;

- l'intégration d'éléments socio-économiques à l'acte thérapeutique.

Ainsi, la démystification de la science médicale va de pair avec la prise de conscience que le développement de la santé implique, nécessairement, la transformation des conditions de vie et de travail des milieux défavorisés. Les causes sociales ou collectives de la maladie ont besoin d'être connues et identifiées autant dans le diagnostic que dans le traitement de la maladie. Seuls un travail d'équipe entre différentes personnes - ressources et la prise en charge de la population par elle-même permettent une action au niveau des causes. C'est là tout le sens que prend la médecine préventive.

La prévention ne saurait se limiter, dans ce cas, à distribuer des vaccins, à effectuer des examens médicaux d'ordre général ou à dépister certaines maladies. Elle a un sens positif qui est celui du concept même de santé et doit se préoccuper de tout ce qui peut promouvoir la santé: logement, alimentation, rapports affectifs, conditions de

travail, etc. La prévention devrait donc, dans une telle optique, se préoccuper des conséquences de l'industrialisation et de la structure de production d'une société. Les travailleurs de la santé qui oeuvrent dans cette perspective se heurtent, il va sans dire, à un ensemble d'institutions en place, aux structures organisationnelles de la société.

Les participants ne vont pas tous aussi loin les uns que les autres dans l'analyse du sens et des implications de la médecine préventive. Tous sont d'accord, cependant, pour dire qu'un des problèmes actuels est que la population et les professionnels de la santé n'attachent pas assez d'importance à la promotion de la santé.

II. Besoins d'éducation ou de formation et quelques types de réponses effectives ou possibles.

Les besoins d'éducation qui se dégagent de cette problématique peuvent globalement se diviser en besoin d'autoéducation et en besoin de formation plus large et plus diversifiée de personnes-ressources.

Les cliniques communautaires, que les citoyens eux-mêmes administrent et dirigent, constituent déjà une réponse au premier besoin mentionné. De multiples exemples,

dans ce sens, sont apportés par les deux représentants de la clinique de Pointe St-Charles. Nous en énumérons quelques-uns: existence de cours d'auto-formation à l'intérieur et à l'extérieur de la clinique; naissance des travailleurs communautaires en remplacement des travailleurs sociaux professionnels, agents du bien-être social, avec lesquels il y avait incompatibilité d'intérêts et de formation. Les travailleuses communautaires qui les ont remplacés partent essentiellement de l'expérience vécue et ont une orientation collective: elles font, certes, du "case work" mais s'attaquent aux causes des problèmes et travaillent, pour cela, en collaboration avec d'autres groupes du quartier, notamment l'A.D.D.S. Elles ont une formation sur le terrain. Un autre exemple d'auto-éducation est la mise sur pied, par les femmes du quartier, d'un centre prénatal où les femmes enceintes font elles-mêmes des recherches sur le développement du foetus et définissent les types de besoins que leur situation exige.

Quant à la formation des personnes - ressources en nombre suffisant et, surtout, de façon plus diversifiée pour répondre au besoin de médecine globale ou à l'objectif de déprofessionalisation, la réponse faite actuellement est tout à fait insuffisante. Par exemple, fait remarquer un

participant, l'expérience des C.H.U. est loin d'être une réussite: elle n'a pas été suffisamment pensée, elle a été bousculée par le gouvernement pour satisfaire à des impératifs d'ordre économique. Modifier la formation initiale implique la transformation préalable des formateurs et cela demande beaucoup de temps et d'efforts - ce que semble oublier le gouvernement; c'est cela, entre autre, qui aurait manqué à Sherbrooke. D'une façon générale il existe encore, semble-t-il, une trop grande professionnalisation à l'intérieur de ces centres hospitaliers: chaque travailleur de la santé est plus près des exigences internes à sa discipline que des problèmes de santé du milieu environnant.

Du côté Nursing, il semble que le nombre (4) de facultés de nursing soit insuffisant. Il existe, dans les CEGEP, 44 options techniques, différentes selon les régions, et 6000 cegepiens sont "gradués" chaque année. Ce nombre paraît largement suffisant. Ce qui importe, semble-t-il, pour répondre aux besoins de la population, c'est de donner à l'étudiant une formation de base qui soit conciliable avec les exigences de la mobilité sociale, c'est-à-dire qui puisse lui permettre de travailler dans des milieux très différents. Chaque employeur a la responsabilité d'orienter le travailleur au milieu dans lequel il oeuvre.

(On peut se demander, toutefois, à quoi correspond, au niveau de la formation universitaire, le concept de formation de base d'un médecin.)

Cependant, si le recours aux personnes - ressources est nécessaire pour l'identification des besoins d'une population dans le domaine de la santé, il semble indispensable de développer, chez tous les travailleurs de la santé, des attitudes de base analogues: auto-formation, capacité de travailler en groupe, capacité de saisir les différents aspects de la maladie. De même, la déprofessionalisation ou le concept de médecine globale implique une redistribution des rôles ou un élargissement du nombre de personnes qui doivent effectuer certaines tâches.

Le Collège des médecins et la Corporation des infirmières ont amorcé un travail sur cette question du transfert des responsabilités. On croit intensément à l'équipe multi-disciplinaire et on souhaite développer des programmes multi-professionnels. Chaque profession tente de se définir par rapport aux autres professions. Dans la clinique communautaire de Pointe St-Charles un partage des responsabilités entre médecin et infirmière existe de fait, même s'il n'est pas reconnu légalement.

Quelques participants expriment clairement l'avis que l'éducation médicale permanente devrait être obligatoire pour tous les médecins. Selon un participant, il devrait y avoir, dans chaque hôpital, un comité d'éducation médicale permanente qui lui-même serait rattaché à un centre universitaire. Un plan cohérent d'enseignement médical permanent est déjà établi pour toute la province et il est, actuellement, en réalisation. En effet, il existe depuis plusieurs années un organisme de planification et de coordination de l'enseignement médical permanent.

L'éducation médicale permanente doit viser, d'une part, à corriger les déficiences (il est nécessaire, pour cela, de connaître les besoins de façon précise et scientifique) et, d'autre part, à améliorer la compétence au fur et à mesure que les découvertes sont appliquables. En d'autres termes, elle viserait à "relever le niveau de l'exercice de la profession médicale".

L'extension ou la généralisation de l'éducation médicale continue pose des problèmes d'ordre technique, mais elle pose surtout, de l'avis d'un participant, le problème plus fondamental, du contenu même de la formation. A cet égard, il semble bien que nous soyions en face de deux conceptions opposées: développer les sciences de la santé, selon

la conception qui prévaut actuellement à l'intérieur des institutions reconnues, ou promouvoir une nouvelle médecine. Il faut, certes, pour les médecins déjà en place, s'appliquer à combler les lacunes, mais il serait possible d'envisager, au niveau de la formation initiale et continue, un système complètement différent basé sur une conception nouvelle du travailleur de la santé, dans laquelle l'équipe médicale jouerait un rôle primordial et où les ressources de chacun seraient mieux utilisées. Si on élargissait les cadres d'accès, on pourrait développer un enseignement continu où il y aurait, à la fois, contrôle, travail sur le terrain, diffusion d'information par divers moyens, tels l'équipe itinérante, les média audio-visuels, les revues etc... On pourrait, par exemple, exploiter la méthode vécue à McMaster, selon laquelle la formation est axée essentiellement sur des problèmes concrets à résoudre, à partir desquels il y a consultation de différentes personnes-ressources aptes à contribuer à la résolution des problèmes posés.

III. Rôle de l'université et des corporations dans le contrôle des compétences et dans la formation initiale et ultérieure.

1. Contrôle

Le problème du contrôle de la compétence a donné lieu à un débat orageux. Voici ce que nous pouvons en retenir. En admettant, comme postulats, que le diplôme est

la confirmation d'une compétence acquise et que l'acte médical est formé de plusieurs composantes, il paraît nécessaire de mettre sur pied un mécanisme de contrôle, postérieur au diplôme, qui soit représentatif des différents secteurs de la population et qui puisse évaluer ou juger les différents aspects de l'acte thérapeutique, en même temps que la compétence de celui ou ceux qui l'ont posé. Les participants ne sont pas arrivés à un accord sur qui, concrètement et en dernier ressort, serait apte à exercer ce contrôle. Selon l'avis d'un participant, il n'y a qu'une alternative: c'est le gouvernement ou c'est la corporation professionnelle; et il existe un principe fondamental: seul un médecin est habilité, en dernier ressort, à juger l'acte médical. Pour d'autres participants, c'est un comité multidisciplinaire, dans lequel le groupe des traités et celui des traitants sont représentés, qui doit juger, en dernier ressort, l'acte thérapeutique. Le rôle du médecin, en tant que tel, dans ce comité serait essentiellement de donner un avis technique. Ce genre de comité devrait être subventionné par l'Etat mais ne pas relever du gouvernement en tant qu'organe exécutif.

2. Formation initiale, ultérieure et continue

Le Collège des médecins se perçoit, actuellement, comme l'ombudsman de la formation médicale pré et post-docto-

rale. Si le Collège est supprimé, ce sera le Collège royal du Canada qui deviendra l'organisme le plus important au niveau de l'enseignement post-doctoral. Au niveau de la formation continue, le Collège des médecins se voit comme celui qui est le mieux placé pour définir les besoins de formation et pour planifier, coordonner les activités qui existent, agréer les programmes et attribuer des crédits à ceux qui s'y adonnent.

Il semble, en tout cas, que les Corporations soient mieux placéesque le gouvernement (Ministère de l'éducation et Ministère de la main-d'oeuvre) pour définir les objectifs et les contenus de formation ultérieure.

Le problème majeur, d'après un représentant de la clinique communautaire de Pointe St-Charles, est qu'il n'existe pas de structures qui permettent la consultation du public. Le contenu de la formation continue est déterminé par des experts (médecins) qui décident eux-mêmes quels sont les besoins auxquels la formation doit répondre. Il estime qu'on ne questionne jamais les normes établies par les Corporations et par les Universités. La consultation du public devrait se faire par divers moyens: enquêtes, débat public, etc. et porter sur les objectifs fondamentaux ou orientations générales de la formation. En faisant appel à différents groupes de personnes-ressources, il serait possible d'établir un processus de consultations

populaires qui permettrait de connaître, réellement, les principaux besoins de la population, à partir desquels pourraient être évalués le contenu et les méthodes de formation.

Cela suppose qu'un lien organique se développe entre les cliniques communautaires et l'université et que chacune essaie de voir ou de définir ce qu'elle peut offrir ou apporter à l'autre. L'université ne deviendra un centre de ressources pour la communauté que si elle est soucieuse de former et de mettre à contribution des personnes-ressources qui soient qualifiées et que si elle développe, plus largement, un type d'enseignement public. Elle doit assumer un double rôle, de connaissance, (de recherche) et d'intervention dans le public.

Dans la structure actuelle, il existe un écart considérable entre l'université et les milieux populaires et on se demande, d'un côté comme de l'autre, s'il faut tenter de le combler. Les universitaires ou les professionnels se demandent si la fonction de recherche et celle de vulgarisation ou d'intervention dans le public sont conciliables. Ceux qui travaillent en milieu populaire constatent que l'écart relève d'une situation socio-économique différente et que c'est à celle-ci qu'il faut s'attaquer, fondamentalement, pour que l'université devienne, véritablement, une ressource populaire, au service du milieu.

Dans une prochaine étape on pourrait, comme le souhaitent quelques-uns, réduire le passage à l'université, des travailleurs de la santé et le compléter par une expérience sur le terrain. Il y aurait lieu, aussi, d'étudier sérieusement la possibilité d'un raccourcissement de la formation postérieure au M.D. Cependant, le raccourcissement des études spécialisées du médecin ne pourrait être envisagé qu'à certaines conditions, dont la principale serait de rendre l'éducation médicale continue obligatoire pour tous les médecins en exercice, ce qui n'est pas encore le cas. Dans cette perspective, il serait peut-être possible, par exemple, d'élaborer un programme condensé de formation spécialisée qui porterait sur un nombre réduit d'années et de distribuer le reste du programme de spécialisation à l'intérieur de l'éducation médicale continue.

Le 15 décembre 1972.

APPENDICE 2

L'UNIVERSITE ET LES MILIEUX POPULAIRES

Michel Blondin
Service Universitaire Canadien Outre-mer.

I. L'université et le milieu québécois.

II. L'éducation des adultes à l'université.

III. Les milieux populaires et l'école.

IV. L'université et les milieux populaires.

- Défis à relever
- Proposition
- Duplications
- Conclusions

I. L'UNIVERSITE ET LE MILIEU QUEBECOIS

L'université et les milieux populaires, deux réalités étrangères l'une à l'autre et en continuelle tension.

L'université prépare avant tout des professionnels qui, certes, seront en contact avec les milieux populaires par la pratique de leur "profession", mais qui ne s'associeront jamais avec ceux-ci et n'auront aucune solidarité avec eux. Feront exception, quelques "marginaux" comme furent certains permanents syndicaux et certains animateurs.

L'université ne recevait, jusqu'à ces dernières années, que très peu d'étudiants des milieux populaires, lesquels n'y retournaient plus par la suite.

Depuis l'arrivée massive de milliers de jeunes de divers milieux sociaux via les CEGEP et avec la saturation de plusieurs champs professionnels et la diminution des possibilités d'emploi, les efforts des universités furent avant tout consacrés à la solution de ces urgences.

Cette situation s'aggrava lorsque nombre d'étudiants remirent en cause les méthodes pédagogiques traditionnelles, d'abord violemment, par la suite d'une façon plus calme mais non moins efficace.

L'université, de par l'évolution même de notre milieu, est donc déjà fortement contestée. Elle s'est embourbée dans la réconciliation à tout prix d'impératifs irréconciliables: relever les nouveaux défis que comporte l'arrivée massive d'un nouveau type d'étudiants et perpétuer les caractéristiques même superficielles de cette institution conçue pour une société différente de la nôtre où l'objectif n'était pas la construction de l'avenir mais la protection du passé et la conservation des privilèges acquis.

Bien plus, l'université, parce qu'elle constitue l'une des institutions de base de notre société, voit son rôle remis en question fondamentalement par trois contestations qui la rejoignent dans son intimité même, bien que nées et diffusées à l'extérieur de ses murs (alors que l'arrivée massive des étudiants du CEGEP et le refus des méthodes pédagogiques traditionnelles sont des contestations internes):

- le thème "Qui s'instruit s'enrichit", cri de ralliement pour l'accroissement de notre niveau de scolarité collective et porte-étendard de la révolution tranquille, s'avère faux dès que le nombre "d'instruits" s'accroît considérablement;

- le diplôme, résumé de la formation universitaire et panache dont se glorifient les anciens universitaires à cause des privilèges qu'il leur apporte, est remis en question et fortement contesté comme l'un des symboles les plus nets des mécanismes d'imposition et de conservation de la société capitaliste;

- l'école même est remise en question tant à cause de ses conséquences destructrices et aliénantes sur les individus -tous- qui y passent, qu'à cause de sa signification comme pilier et reproductrice de cette société que tant de personnes rejettent et contestent, comme l'indique Yvan Illich, l'un des principaux accusateurs de l'école.

Telle est, en un langage qui n'est même pas caricatural, l'université aujourd'hui au Québec et le contexte dans lequel elle se situe.

Institution en crise et contestée dans ses fondements mêmes, l'université ne s'est pas encore redéfinie. Elle n'a pas encore prouvé sa capacité de se renouveler.

Ce n'est sûrement pas cette université dépassée, stérilisante et perpétuatrice des privilèges des classes dominantes qu'il faut rapprocher des milieux populaires.

II. L'EDUCATION DES ADULTES A L'UNIVERSITE

Jusqu'à il y a deux ou trois ans, l'université accueillait peu d'adultes, si on exclut:

- ceux qui y allaient chercher leur B.A.
- les enseignants qui voulaient se "perfectionne-", pour améliorer leur salaire ou changer de travail.

L'université gardait donc ses caractéristiques d'instrument de promotion sociale et d'amélioration des revenus individuels.

Depuis peu, de nouvelles voies s'ouvrent, soit par l'enseignement télévisé - trop souvent malheureusement n'étant que la diffusion de cours fort traditionnels en des matières non formellement scolaires - soit par des "certificats" plus souples et plus au fait des événements significatifs de la vie québécoise.

A cause de l'insuffisance de l'information pertinente que je possède à propos de ces nouvelles tendances, je laisse à d'autres le soin d'en dresser un bilan et d'en dégager des tendances quant à l'avenir.

Je crois cependant pouvoir affirmer que, s'il y a des gens des milieux populaires inscrits à ces cours, fort peu d'entre eux y sont par souci de promotion de leur milieu, mais y recherchent l'amélioration de leur revenu et/ou leur ascension sociale.

III. LES MILIEUX POPULAIRES ET L'ECOLE

Les milieux populaires ne sont plus ce qu'ils étaient il y a cinq ans et ils ne se perçoivent plus eux-mêmes comme auparavant. Ils ont changé et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes s'est radicalement modifiée.

Les milieux populaires ont cessé d'être honteux d'eux-mêmes, car ils ont commencé à s'organiser et à se donner - aidés de l'extérieur certes - des instruments de promotion, de mobilisation, de lutte, de formation.

Les milieux populaires savent que si l'école est un moyen de promotion sociale pour quelques-uns d'entre eux - très peu nombreux - elle est avant tout l'instrument d'une autre classe sociale, un facteur d'aliénation à travers lequel ils apprennent à se mépriser eux-mêmes et à se diminuer à leurs propres yeux.

Aussi l'ont-ils boycottée depuis toujours, bien avant que ne le fassent nos étudiants prétendûment révolutionnaires. Ils l'ont boycottée sans mot, sans éclat, mais effectivement, en ne s'y intéressant pas, en étant "impossibles", en s'en faisant expulser. Il n'y a qu'à revoir les statistiques de persévérance scolaire et d'absentéisme en milieu populaire.

Depuis toujours, ils savent que l'école n'est pas à eux, qu'elle n'est pas pour eux, qu'elle charrie avant tout les valeurs et la vision du monde de la classe dominante, que même ses agents, les enseignants, sont rarement issus de leur milieu et rarement solidaires avec eux.

Les milieux populaires ont vite perçu que l'école et l'université n'avaient pas la même appréhension de la réalité et qu'elles n'étaient pas un instrument au service de leur classe. Ce que certains intellectuels d'aujourd'hui disent en termes savants, les milieux populaires le savent depuis toujours et en ont tiré les conséquences qui s'imposaient.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer la prolifération de nouveaux groupements et organismes de base dans les milieux populaires: comité de citoyens, cliniques communautaires, services autogérés, comités d'action politique, centres d'éducation et de formation...

IV. L'UNIVERSITE ET LES MILIEUX POPULAIRES

L'analyse sommaire qui précède nous fait voir jusqu'à quel point l'université et les milieux populaires sont deux réalités étrangères l'une à l'autre et en opposition profonde, deux réalités apparemment irréconciliables.

Malgré cela, je tenterai d'identifier une forme possible de rapprochement et les défis à relever que cela implique.

a) Défis à relever:

L'université ne se rapprochera des milieux populaires qu'en relevant certains défis majeurs qui pourraient impliquer de profondes transformations. Voici les principaux défis:

- prouver dans des actions concrètes que certains groupes ou secteurs "marginaux" de l'université peuvent être en solidarité avec les milieux populaires. Malgré que l'université comme ensemble soit perçue comme "bourgeoise" et opposée aux classes populaires, il peut être pensable qu'on tolère et qu'on donne l'autonomie nécessaire à un secteur ou partie de l'université, lequel pourrait exercer une solidarité visible avec les milieux populaires. L'université est-elle capable de tolérer une telle contradiction en son sein ?

- définir et utiliser une pédagogie nouvelle conçue en fonction d'adultes déjà en possession d'une grande et dure expérience de la vie et n'ambitionnant pas l'acquisition d'un gagne-pain, car la pédagogie universitaire fut conçue

en fonction de jeunes sans expérience et désirant acquérir un métier. Paulo Freire a posé des jalons fort pertinents à ce propos. Une telle" "conversion" pédagogique est-elle possible ?

- faire porter la formation sur des problèmes réels reliés immédiatement au vécu des populations et à des actions en voie de réalisation. L'adulte des milieux populaires rejette avec un haut-le-coeur tout problème théorique formulé abstraitement, alors que traditionnellement, la formation universitaire ne porte que sur des formulations abstraites, des aspects théoriques ou des problèmes prétendûment "pratiques" dont se riraient les milieux populaires. L'université accepterait-elle une telle approche anti-universitaire ?

La proposition qui suit voudrait traduire l'une des façons de répondre aux trois défis ci-haut mentionnés:

b) Proposition: banque de ressources et formation dans l'action.

Un nombre toujours croissant de personnes des milieux populaires sont engagées dans toutes sortes d'actions allant de la prise en charge de services qu'ils se donnent à des actions fortement politisées.

Il y a là une quantité considérable de gens des milieux populaires déjà mobilisés et éveillés. Ces gens sont sûrement les plus réceptifs à des services offerts par l'université.

L'université pourrait offrir un double service:

- création d'une banque de personnes-ressources
  Les milieux populaires auraient souvent besoin de spécialistes pour faire certaines études et pour approfondir les implications de certaines hypothèses qu'ils amorcent. Or, faute de ressources, ils ne peuvent compter sur ces collaborations, sinon de la part de quelques individus isolés.

Leurs opposants sont, soit des pouvoirs publics fort bien équipés, comme l'Hôtel de Ville, ou des corporations privées puissantes. Les groupes populaires n'ont même pas à leur disposition, dans plusieurs de ces luttes, un seul permanent compétent et ils ne peuvent compter que sur de rares spécialistes bénévoles et solidaires de leur lutte.

Nous savons que, d'une part, de nombreux spécialistes universitaires seraient prêts à mettre leur compétence à la disposition de ces groupes et à vivre une certaine solidarité avec ceux-ci, si on établissait la communication et s'ils connaissaient les besoins existants, que d'autre part, la pratique universitaire traditionnelle est desséchante et stérilisante.

La constitution d'une telle banque de ressources pourrait enrichir l'action des milieux populaires et renouveler certains professionnels. Par le fait même, l'université recevrait un stimulus

nouveau.

Il est fort probable que les milieux populaires n'acceptent cette collaboration qu'à la suite de preuves concrètes de solidarité que donneraient les individus composant cette banque de ressources.

- Formation dans l'action.

La façon la plus vraie de rendre accessible la formation provenant de l'université aux classes populaires serait d'assurer une formation à travers l'action et l'engagement qu'ils mènent. L'analyse du vécu des gens et l'apport d'informations à l'occasion d'une action est une occasion irremplaçable de formation.

Illustrons cela par un exemple concret:

Prenons le cas de l'autoroute est-ouest. Les habitants d'un quartier décident de s'opposer au passage d'une autoroute dans leur quartier, parce qu'ils ne veulent pas que leur quartier soit détruit ou morcelé par le passage d'une autoroute dans un quartier résidentiel. D'autre

part, ils considèrent comme intolérable la destruction de plusieurs centaines de bons logements, raisonnablement grands et à loyer modique alors qu'il y a pénurie de tels logements. Leur analyse, dans ses traits essentiels, rejoint celle de grands spécialistes de l'aménagement urbain qui sont convaincus que cette solution - le percé d'une autoroute - produit des changements majeurs et destructeurs, sans résoudre significativement le problème initial: la circulation automobile dans le centre-ville.

La banque de ressources apporterait un appui à la revendication de la population en recherchant toutes les données pertinentes (nombre de personnes déplacées, coût de ces dérangements...) en identifiant avec précision les conséquences d'une telle transformation (mutilation du quartier, diminution des logements, modification des rapports sociaux...) et en recherchant de meilleures solutions de rechange (autre tracé, transport en commun, autres solutions à la saturation automobile ...).

Par la même occasion, se présente une occasion exceptionnelle d'apporter à la population de ce quartier, particulièrement aux gens déjà engagés, une formation et de l'information sur toutes sortes de problèmes reliés à l'aménagement urbain (circulation, logement, transport individuel et public...) et sur des questions plus générales comme nos structures politiques (urbaine et provinciale), nos mécanismes économiques (lois du marché, l'industrie automobile et de la construction, etc.).

Avec un peu d'habilité, il serait relativement simple d'étendre cette formation aux grandes masses via les mass-média, à l'occasion d'un tel événement (opposition des citoyens à l'autoroute) qui ferait la manchette des journaux.

J'attache plus d'importance à une approche éducative qui procède par "un phénomène social global" qu'à celle qui procède par théorie et abstraction.

Le "phénomène social global" a l'avantage à la fois de rester près du vécu des gens, d'utiliser un langage concret et factuel - donc non technique et mystificateur - et d'atteindre les grands thèmes de fond que doit contenir et couvrir toute éducation populaire.

c) Duplications

Une telle approche éducative implique, en plus de ce qui est mentionné précédemment:

- d'éliminer l'obligation de la présence physique à l'université: tout lieu, quel qu'il soit, est apte à une intervention éducative;

- la disparition des crédits, de la formule d'un nombre standard d'heures de cours, de la méthode des cours, etc: toute forme d'intervention bien adaptée aux circonstances et selon les rythmes adéquats est utilisable, sans délimitation préalable de durée;

- l'élimination d'un langage technique: le langage ordinaire est tout aussi apte à traduire l'essentiel de ces informations sans qu'il soit néces-

saire d'avoir recours à la mystification du langage dont s'entourent de nombreuses professions, souvent pour dire en mots fort savants des choses simples ou pour appuyer des raisonnements trop fragiles;

- une nécessaire liaison à l'action et aux événements, donc beaucoup de souplesse d'intervention et de présence au terrain.

d) Conclusions

En terminant, identifions deux exigences particulières:

1) que l'université assume elle-même tous les frais d'une telle opération à même ses fonds considérables; (1)

2) que l'université désigne rapidement un agent de liaison qui aurait la responsabilité d'étudier un tel projet avec les milieux popu-

---

(1) Voir à ce propos: Le financement des organismes d'éducation populaire, I.C.E.A., Oct. 1972. L'apport du Ministère de l'Education au financement de l'éducation populaire via les organismes populaires équivaut à 1/100 de % des dépenses totales du Ministère de l'Education.

laires concernés, de connaître tout ce qui se fait comme action dans les milieux populaires, d'agir comme relais et catalyseur de l'université et des milieux populaires, et après avoir fait le bilan des ressources disponibles à l'université.

S'il arrivait qu'un tel projet voie le jour, peut-être y verrions-nous un apport significatif à l'action des milieux populaires et une source vraie de renouvellement de certains secteurs de l'université.

APPENDICE 3

L'UNIVERSITE FACE AU DEVELOPPEMENT DE LA COLLECTIVITE

André Mailhot
Agence canadienne
de développement
international

S'interroger en quelques pages sur une question aussi large et complexe que le rôle de l'université dans la société ne pourra être réalisé que sous forme de jalons qui puissent stimuler une prise de conscience de l'ensemble des activités qui rendent l'université présente ou non à la société qui l'habite. Dans les pages qui suivent cette interrogation sera posée en termes généraux parsemés d'exemples descriptifs qui pourront peut-être éclairer la réalité. Pour bien saisir la démarche et fixer clairement le point de départ, il convient cependant de jeter les prémisses de ce que l'on entend par: l'université et le développement d'une société.

l'université : un centre de formation de recherche et de réflexion en vue de l'expansion ou du développement de la collectivité qui l'habite.

le développement: un processus par lequel une société prend en charge sa propre destinée en acquérant les instruments ou les outils nécessaires à sa pleine expression: savoir, pouvoir, économie, santé, éducation, emploi, production, relation avec les autres sociétés, etc.

Ces quelques principes de base nous éloignent d'une conception traditionnelle de l'université comme détentrice et gardienne du haut savoir, comme un temple où survit la connaissance. Une telle conception aristocratique isole nécessairement l'institution universitaire de la société qui l'a créée, rend une telle institution solitaire et individualiste. En un sens, la contestation mondiale face à l'université nous démontre à quel problème social majeur une telle conception de l'institution sco-

laire nous amène. Une société qui se permet le luxe d'entretenir une université déphasée par rapport à la vie quotidienne, extérieure à la vie sociale, est en effet très malade!

Il en va de même du développement qu'elle envisage pour la collectivité. Une conception sacrée et aristocratique de la société parlera du développement des autres en terme d'acquisition de quelque chose (le "plus-avoir"). Une conception dynamique de la société définira le développement comme un processus de prise en charge, d'auto-dépendance ("self-reliance" - le "plus-être") par la mainmise sur les outils nécessaires à un tel développement de "nous-mêmes".

Parler de l'université, c'est donc une façon de parler de la société qui l'habite. Parler de l'université, c'est aussi examiner l'un des instruments privilégiés du développement d'une société. Parler de l'université, c'est encore aborder une institution qui se situe au coeur des enjeux contemporains d'une société donnée: planétarisation de la société par la multiplication des communications, le déséquilibre entre les nations, la domination sociale ou économique de sociétés par rapport à d'autres ou de groupes par rapport à d'autres, les conditions particulières de la société nationale, etc. Voilà un ensemble de connaissances et de prises de conscience nécessaires à une société pour se prendre en charge et se situer dans son développement.

<u>La société québécoise: rappel de phénomènes récents en éducation</u>:

Le décloisonnement du système scolaire a été manifeste

au Québec au cours de la dernière décennie. Il secoue les institutions scolaires, dégage des rôles nouveaux pour les étudiants qui les fréquentent et met en cause le statut traditionnel de ces institutions au sein de la société. Ce décloisonnement est multiforme: réforme de l'enseignement, polyvalence de l'enseignement collégial, regroupement des forces syndicales des enseignants, mise en question de l'enseignement formel, apparition d'un système collégial public, création d'un régime universitaire public, élaboration de nouvelles chartes pour les grandes universités privées, redéfinition des collèges privés classiques traditionnels, etc.

A mesure que les institutions scolaires se transforment et se diversifient, les relations qu'entretiennent professeurs et étudiants avec ces institutions évoluent également: autogestion et co-gestion deviennent les mots sacrés des années 1963-1965; le syndicalisme étudiant consacre le triomphe de la participation étudiante et disparaît à l'aube des années '70 parce que la société, comme nous le verrons, appelle plus de participation que l'institution scolaire; l'enseignement formel est rejeté par ceux qui sont déjà engagés dans un monde professionnel et qui ont fait l'expérience du travail quotidien; les professeurs sont tiraillés entre leur fonction de représentant de l'institution et leur rôle de maître-associé à l'étudiant, ce dernier rôle les poussant plus à la solidarité qu'à l'exercice d'une autorité formaliste.

En somme, cette secousse des institutions et ce virement de comportement chez les gens qui la fréquentent trouvent leur expression dans des événements tels la contestation étudiante, les grèves perlées des enseignants, la fermeture de certaines institutions scolaires par la direction, l'enseignement parallèle, etc.

L'intervention de l'Etat dans la chose scolaire

L'Etat québécois, spectateur durant bon nombre d'années face au monde scolaire laissé à l'initiative privée et à la relation parent-maître, devient, depuis 1960, le grand administrateur de l'éducation scolaire au Québec par ses interventions indirectes et directes. Après la création d'un Ministère de l'Education, l'Etat institue en 1967 un ensemble d'institutions à caractère public, les CEGEP. C'est le début de l'instauration d'un régime scolaire public en parallèle avec un régime scolaire privé qui persiste encore à travers le nouveau réseau de collèges d'enseignement général et professionnel. L'Etat crée en 1968 l'Université du Québec, un régime universitaire d'Etat en parallèle avec le régime universitaire privé en vigueur jusqu'alors au Québec.

Ces interventions directes de l'Etat, employeur désormais de la majorité des enseignants du Québec, s'ajoute à un ensemble d'interventions indirectes qui vont, elles aussi, en augmentant: subventions aux collèges et institutions scolaires,

subventions universitaires croissantes, regroupements scolaires, régionalisation, subventions à certaines recherches et participation à certaines expériences d'éducation populaire, etc. L'intervention de l'Etat dans la chose scolaire est désormais un phénomène courant, devenu normal et sur lequel il faut compter. Il symbolise l'intérêt de l'Etat pour ce secteur névralgique de la vie en société et son intention d'exercer un certain contrôle au nom du bien commun des individus et de la société elle-même.

L'université dans la société québécoise: une institution sur la défensive?

Dans ce branle-bas l'université se retrouve comme une institution de haut savoir, privée de certaines de ses racines dans les institutions collégiales et du monopole d'accès à certaines tâches professionnelles. Son isolement de la société devient de plus en plus marqué. Combien de personnes dans la ville de Montréal, par exemple, - pour poser une question très simple - ont fréquenté le campus universitaire, à part les étudiants? Combien de parents de ces étudiants ont visité le campus universitaire? Combien de diplômés sont retournés sur le campus universitaire? On regarde l'université d'assez loin, semble-t-il.

Les dernières années ont rappelé combien les universités - certaines plus que d'autres - sont demeurées éloignées ou sont devenues en marge de la société québécoise où elles opèrent.

Les bouleversements et les changements sociaux et éducationnels de la dernière décennie dont l'université a été absente ont démontré à quel point elle partage peu les préoccupations majeures de la société québécoise. Rappelons quelques événements pour illustrer cette constatation:

a) l'université a finalement été peu présente dans la contestation étudiante des dernières années, à part quelques petites étincelles, en comparaison avec les écoles secondaires et les CEGEP. Quel que soit le bien-fondé de la contestation ou l'opinion que nous en avons, ce phénomène d'effervescence est demeuré marginal à l'Université;

b) l'université a été peu présente sur la place publique dans les discussions sur la langue de travail, sur la réforme des services de la santé, sur la transformation des corporations professionnelles. Mis à part son travail de coulisse et des services d'expertise dans un réseau sélectif où l'on retrouve la même élite et la même aristocratie institutionnelle, l'université, comme membre social de la société, ne s'est pas engagée (ou n'a pas participé) par son institution ou ses hommes dans les débats quotidiens qui font partie des préoccupations concrètes de développement de la société québécoise: environnement et autoroute est-ouest, multi-média et éducation permanente, le français comme langue de travail, l'assurance-maladie, l'assurance-automobile, les cliniques juridiques populaires, le mouvement de protection des consommateurs;

c) l'université a reçu peu de couverture dans les journaux, sauf à l'occasion de campagnes de cueillette de fonds ou à l'occasion de remise de diplômes. Même dans la toute dernière contestation étudiante autour de l'admissibilité à la corporation professionnelle du Barreau, l'université s'est tenue trop à l'écart du débat.

En somme, tout en reconnaissant, comme le mentionne le rapport Deschênes sur l'Université de Montréal, que certaines universités représentent une banque de savoir et d'information et qu'elles ont apporté certaines innovations à la société dans des domaines de pointe (microbiologie, cardiologie, réhabilitation,

recherche, agronomie, etc.), tout en reconnaissant que l'université a offert ses services à certains secteurs de l'administration publique, l'intervention de l'université dans la société est demeurée sélective. L'université est demeurée en marge de la vie quotidienne de la société québécoise, elle n'est pas "descendue dans la rue" pour être aussi à la disposition du citoyen, du petit groupe qui prend en charge le développement de sa région ou de son quartier. Voyons d'autres symptômes de cette réalité:

a) c'est dans la société et en dehors de l'université ou tout simplement du cadre scolaire, que les citoyens-étudiants retrouvent pour la plupart leurs "associations", leurs "journaux-étudiants", leurs "activités para-scolaires", leurs "groupes de loisirs". La société offre en quelque sorte plus d'"émotions" que le milieu universitaire. Il est sain qu'il en soit ainsi mais l'université a été retranchée à un producteur de diplômes qui donneraient accès à un marché de travail. L'université n'a pas encore brisé cet isolement pour participer elle aussi, comme institution, à la vie de la société;

b) il est significatif que le rapport Deschênes sur l'Université de Montréal adopte comme première recommandation un amendement à la Charte de l'université pour y ajouter que l'université a pour finalité le service à la société et la diffusion de la connaissance par les moyens de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle, de l'éducation permanente et de la participation à la vie communautaire;

c) la présence passive de groupes associés à l'université comme l'association des diplômés, association souvent perçue comme devant défendre inconditionnellement l'université, répandre la bonne nouvelle de sa grandeur et recueillir des fonds pour elle. Sans éliminer ces activités, de nouvelles pourraient certes faire de l'université un corps social plus engagé.

<u>Les services d'éducation des adultes et d'éducation permanente</u>

Les universités québécoises ont développé depuis

quelques années des services d'éducation des adultes. Ces services visent le recyclage, le perfectionnement des connaissances, l'acquisition des pré-requis pour entrer dans une faculté où l'on décerne un diplôme officiel universitaire. Rares sont cependant les universités qui ont développé à partir des services d'éducation des adultes de véritables services d'éducation permanente axés sur les besoins du milieu. Si l'on devait opposer les deux types de services, on dirait que les services d'éducation des adultes permettent la ré-intégration à l'université tandis que les services d'éducation permanente ouvrent l'université à la société en offrant à celle-ci les instruments dont elle a besoin pour poursuivre son développement.

Dans une conception traditionnelle de l'accès à l'université et au diplôme professionnel, il est évident que les services d'éducation des adultes prendront une importance dans les années à venir si l'on tient compte de certains facteurs dont les trois suivants:

(1) vieillissement de la population: les perspectives nationales pour les années 1970-1980 nous indiquent que le pays sera progressivement composé d'une population de plus en plus âgée. Les réajustements au système académique universitaire, pour autant qu'il demeurera inchangé, deviendront plus fréquents et les recyclages plus nécessaires;

(2) la clientèle de l'université ne provient plus exclusivement des collèges et écoles traditionnelles mais aussi du marché du travail;

(3) l'université ne possède plus le monopole de l'accès au marché du travail. Les CEGEP, par exemple, conduisent au marché du travail. Voilà une autre raison pourquoi la clientèle de l'université viendra aussi du marché du travail.

Cependant, plus fondamentalement encore, les services d'éducation permanente devront se multiplier pour ouvrir l'institution universitaire à la société et offrir à cette dernière des services complémentaires. La formation à l'animation sociale, la formation d'agents de développement, sont, par exemple, des services permanents dont la société québécoise a besoin et qui ne peüvent faire l'objet d'un enseignement de faculté. Ces services sont des outils de travail nécessaires à l'épanouissement et au développement de la collectivité québécoise. Ils ne peuvent faire entièrement partie de l'enseignement traditionnel d'une faculté, ou même d'un service d'éducation des adultes, car ils sont fondamentalement axés sur le vécu, le quotidien et l'expérimentation plutôt que sur l'acquisition stricte de connaissances.

Un service d'éducation permanente axé sur les besoins de la société

Un service d'éducation permanente en milieu universitaire représente la jonction de l'université institutionnelle avec la vie de la société. Au point de départ, un tel service doit être caractérisé par l'écoute des besoins, la flexibilité et la souplesse. En un sens ce sont les besoins de la société qui dicteront ses normes d'opération et ses critères d'activité plutôt que l'entrée dans une faculté universitaire selon des normes académiques, critère qui régit plus directement l'éducation des adultes proprement dite. L'éducation permanente est un service qui doit coller l'université à la vie quotidienne de la

société qui l'habite. Voyons donc les pôles d'un tel service:

a) puiser les ressources à même l'université;

b) développer des services à la communauté.

a) puiser les ressources à même l'université

Un service d'éducation permanente doit pouvoir puiser à même les ressources universitaires au-delà du cloisonnement des facultés et en fonction des tâches qui ne relèvent pas des facultés. Prenons un exemple concret. Il reviendrait normalement à un service d'éducation permanente de mettre sur pied un service de formation à la coopération et à l'assistance technique, tant pour les citoyens de toute profession qui veulent travailler dans des projets de développement au Québec que pour ceux qui s'aventurent sur la scène internationale. Un tel service a besoin d'anthropologues, d'économistes, de psychologues sociaux, de sociologues, d'historiens, de juristes parfois, etc. Un tel service dépasse cependant les exigences académiques de l'une ou de l'autre faculté car il ne s'agit plus de transmettre un savoir mais de coller l'exercice d'une profession à la réalité socio-culturelle d'un milieu.

b) développer des services à communauté

Certains services dont la communauté a besoin pour poursuivre son processus de développement peuvent être développés par le milieu universitaire. En voici quelques-uns qui m'apparaissent essentiels au développement de la société québécoise et à la prise en charge du développement par les citoyens eux-mêmes:

i) l'entraînement au travail d'animation sociale et politique dans les divers milieux et selon les milieux ruraux, urbains et semi-urbains;

ii) la formation d'agents de développement;

iii) l'éducation coopérative sous toutes ses formes;

iv) la capacité, pour la société québécoise, de connaître et de saisir ce qui se passe sur la scène internationale tant pour apprendre des innovations qui s'y passent que pour offrir ses propres expériences à la connaissance des autres;

v) la formation d'agents internationaux de développement, la formation d'assistants techniques et la formation de formateurs en coopération technique et inter-culturelle;

vi) l'apprentissage de la planification;

vii) l'apprentissage des mécanismes de participation et de communication entre les individus et les groupes;

viii) la formation spécifique d'administrateurs publics et de gestionnaires d'entreprise.

Voilà autant de services à la communauté réalisables par l'institution universitaire. Ces jalons, présentés certes de façon schématique, nous permettent cependant de dégager d'autres actions qui peuvent être entreprises par l'université.

Point de départ.

Une prise de conscience de la nécessité, pour l'université, d'avoir ses racines dans son milieu et de connaître son milieu. Cette nécessité pour l'université est un besoin de la société face à l'université.

Actions possibles à entreprendre.

1. Participer aux débats et préoccupations qui alimentent la vie d'une région: l'université possède suffisamment de ressources humaines et techniques pour participer et alimenter de façon constructive les débats quotidiens qui animent les citoyens: environnement, pollution d'une ville, abolition des clubs privés, aménagement du territoire, la langue de travail, etc.

2. Identification par l'université des groupes engagés dans le développement tant sur la scène nationale qu'internationale: la connaissance de ces groupes peut permettre, par exemple, l'utilisation de la dimension internationale du développement des sociétés comme pédagogie du développement de la collectivité nationale.

3. Intégration de l'éducation des adultes à l'université académique.

4. Insertion de l'université dans les activités existantes: multi-média, consommateurs, etc.

5. Augmentation de l'autonomie et de la liberté d'action des services d'éducation permanente comme instruments de développement de la collectivité.

Mise sur pied de services plus spécifiques

1. Créer un service de compétence et d'expertise à la disposition des citoyens et des groupes populaires.

L'université peut difficilement participer au développement de certaines régions ou aux initiatives de certains groupes par des subventions. Elle peut cependant mettre à la disposition de certains groupes populaires une expertise dont ils peuvent avoir besoin dans l'élaboration de leur projet. Prenons un exemple pour illustrer ce point.

> Un groupe est en train de mettre sur pied une coopérative. Pourquoi ce groupe ne pourrait-il pas faire appel aux services de l'éducation permanente pour recevoir, pendant quelques mois, l'expertise et la formation dont il a besoin: gestion des affaires, étude du marché et impact de la coopérative sur le milieu, méthodes de participation et évaluation. Un tel service s'avérerait des plus utiles au développement de la collectivité, en particulier de ceux que l'on appelle les "petits" mais qui débordent

d'initiatives favorables au développement. Les modes de rémunération de tels services seront certes à déterminer mais plusieurs d'entre ceux-ci peuvent faire l'objet de subventions gouvernementales. On devrait d'ailleurs soutenir certaines activités de participation sans exiger nécessairement une rémunération!

Un tel service exige beaucoup d'attention à la vie de la société et la flexibilité car une telle "éducation" ne se définit plus en termes de diplôme académique et ne se réalise plus nécessairement dans des locaux scolaires. Au contraire, il sert l'université en plaçant les ressources universitaires à la disposition de groupes ou d'organismes pour des activités spécifiques. L'équipe volante est un aspect de ce travail.

2. La formation d'agents de développement

Voilà un autre outil nécessaire au développement d'une société et que l'université lui offre rarement. Nous avons fait allusion à cette dimension dans les pages précédentes en décrivant certains autres services que l'université pourrait établir comme mécanisme d'éducation permanente. Plusieurs groupes privés sont déjà engagés dans le développement de la communauté. Un service de formation adapté à leurs besoins ferait de ces organismes des multiplicateurs importants dans le processus de développement de la collectivité.

Conclusion

Une université sur la défensive ne participe pas et s'isolera de plus en plus. Une université qui endosse les préoccupations du milieu et qui reconnaît que les citoyens sont des personnes socio-éduquées qui participent de plus en plus à la vie de la société, deviendra rapidement un centre de formation, de recherche et de réflexion qui mettra à la disposition de la collectivité les instruments nécessaires à la prise en charge responsable et créatrice de son propre développement.

APPENDICE 4

L'EDUCATION PERMANENTE ET LA FORMATION DES MAITRES

Charles E. Caouette
Professeur agrégé et responsable de la Section de psychologie scolaire.

Université de Montréal.

Il semble que ce soit un phénomène assez rare, et vraisemblablement unique en éducation, que soit devenu à la fois aussi populaire et aussi bien accepté, par le grand public comme par les spécialistes, un concept aussi révolutionnaire que celui de l'Education Permanente.

Il n'est pas facile d'expliquer un tel phénomène. On peut cependant croire que, grâce à son caractère relativement confus et nébuleux, et donc à ses propriétés de stimulus "quasi projectif", le concept d'éducation permanente permet à chacun d'y percevoir une réponse valable à ses aspirations profondes et même à certaines de ses utopies.

Même prise dans un sens restrictif d'éducation des adultes, l'éducation permanente apparaît comme l'étape finale, le couronnement de ce long processus de démocratisation de l'éducation instauré au Québec dans les années '60. En même temps que s'implantait une école accessible à tous, en même temps que l'éducation devenait progressivement plus "gratuite", que l'éducation secondaire se proposait comme polyvalente, il devenait naturel de ne pas négliger les adultes et de leur offrir des "compléments" d'éducation, compte tenu du très bas niveau de la scolarité moyenne des adultes au Québec et des exigences croissantes du marché du travail. L'éducation des adultes, qui s'est développée à un rythme vertigineux au point d'ériger en système

l'improvisation servait donc un double but. Elle permettait le recyclage professionnel des adultes ou, tout au moins, transmettait à ces derniers des connaissances pratiques ou certains éléments d'une culture humaniste que l'école avait totalement négligée. L'éducation des adultes, qu'il fallait faire sous pression à la manière de soins d'urgence, justifiait l'orientation étroite qu'adoptait déjà l'école auprès des jeunes: développer leurs ressources économiquement rentables et les préparer le plus tôt possible au marché du travail. Le "qui s'instruit s'enrichit" n'était pas qu'un slogan visant à stimuler l'apprentissage, il traduisait très fidèlement l'objectif fondamental de l'école et les moyens qu'elle mettait en oeuvre; il confirmait aussi l'école dans son rôle d'agent de sélection individuelle et de stabilisation sociale.

De ce point de vue, l'éducation des adultes se révélait un complément formidable du système d'éducation: l'école était au service de tous, indépendamment des ressources financières des parents et de l'âge des candidats. Les services d'éducation s'adressant aux tout jeunes comme aux adultes, même avancés en âge, on pouvait croire que le Québec s'était réellement, et relativement vite, doté d'un système d'éducation permanente.

Pourtant, plusieurs sont loin de partager cet enthousiasme pour le moins naïf et leurs réflexions sur l'éducation permanente les amènent plus volontiers à croire qu'au Québec l'éducation permanente est avant tout un idéal, un défi qui frôle l'utopie.

L'éducation permanente, conçue comme un processus de développement intégral de la personne au cours de toute sa vie, comme une fonction essentielle de l'homme, au même titre que le sont les fonctions biologiques, le travail et les loisirs, cette éducation permanente n'est plus l'achèvement du système actuel d'éducation, elle en est même la contestation et la négation.

L'éducation permanente fait éclater non seulement les barrières artificielles entre l'éducation et la vie, l'apprentissage et le travail, le travail et les loisirs, mais aussi les cadres et les murs mêmes de l'école, de la maternelle à l'université. On n'apprend plus pour travailler,on ne travaille plus pour vivre, mais on apprend parce qu'apprendre c'est vivre, on apprend essentiellement à être, selon les termes mêmes du Rapport Faure, on apprend à être soi davantage, à être humain davantage. Cette notion d'éducation permanente qui s'avérait au premier abord comme un parachèvement,une "touche finale", devient un point de départ. En effet, elle fait ressortir les contradictions internes du système d'éducation; elle oblige à remettre en question les relations entre l'école et la société; elle oblige, enfin, à

redéfinir le processus d'éducation et donc à repenser le mode de formation des maîtres.

Les contradictions du système actuel d'éducation

Le système scolaire que nous connaissons actuellement est, en effet, un réseau de contradictions internes.

Les contradictions les plus flagrantes se situent précisément entre les objectifs que s'attribue l'école et ceux qu'elle poursuit concrètement.

L'école prétend poursuivre comme objectif primordial et fondamental le développement intégral de l'enfant (c'est-à-dire son développement harmonieux au plan intellectuel, physique, affectif, moral et social) et adapter l'éducation aux différences individuelles. Dans les faits, l'école est avant tout un agent de transmission de connaissances et compromet le développement harmonieux de l'individu. C'est, très concrètement, au détriment de son développement physique, affectif, moral et social que l'école impose à l'enfant un cadre de vie artificiel et des conditions de travail (horaires, mobilier, matériel) inappropriées aux capacités et aux besoins de l'individu en croissance, et que l'école centre tout son effort sur le développement intellectuel. Or, à cet égard, la majorité des spécialistes s'accordent à reconnaître que l'efficacité de l'école est fort réduite et que les résultats obtenus justifient très mal les investissements consacrés à

l'éducation. Tout en reconnaissant que l'école enseigne effectivement certaines techniques de base aux enfants (lecture, écriture et calcul) et transmet certaines connaissances utiles (la majorité des connaissances utiles demeurant d'ailleurs acquises en dehors de l'école), on doit avouer que l'école développe très peu l'intelligence de l'enfant. En effet, on s'y préoccupe assez peu de développer surtout les processus mentaux, c'est-à-dire la capacité de penser et de raisonner; on prépare mal l'individu à apprendre par lui-même et pis encore on lui donne très peu le goût de le faire. Alors que la mémorisation, la copie, la répétition, la docilité et le conformisme sont stimulés et valorisés, l'école fait peu au plan de l'action concrète et directe pour développer la créativité, le sens critique, l'autonomie et la maîtrise des divers moyens d'expression et de communication.

Au terme de ces brèves considérations, qui ne font que rappeler les principales critiques des leaders en éducation, on voit mal comment l'éducation peut prétendre viser essentiellement au développement intégral et harmonieux de l'enfant.

D'autres contradictions non moins évidentes se retrouvent également au niveau des moyens que l'école met en oeuvre pour atteindre ses objectifs (contradictoires).

Dans des documents officiels du Ministère de l'Education, [1] il est clairement affirmé que l'enfant sera co-auteur de son programme, que ses différences individuelles seront respectées et qu'enfin il pourra lui-même déterminer son orientation scolaire et se donner une éducation polyvalente.

Là encore, le vécu scolaire quotidien de l'enfant et de l'adolescent révèle l'écart et la contradiction entre ce que l'école prône et ce qu'elle fait. Lorsque l'enfant se présente à l'école, tout le programme d'études des six années de l'élémentaire est déjà déterminé et l'a été sans lui. L'enfant y est placé comme sur une chaîne de montage et, six années à l'avance, on peut savoir combien d'heures par semaine il consacrera à l'apprentissage de telle ou telle matière, et à l'aide de quels manuels.

Dès son arrivée à l'école, l'enfant est également soumis à des évaluations systématiques de son niveau d'aptitudes et de ses rendements. Or, ces évaluations et ces dossiers sont beaucoup plus au service du système lui-même qu'au service de l'enfant. On se sert généralement des premières données d'évaluation pour

(1) Règlements No 1 et No 7; l'Ecole Coopérative: polyvalence et progrès continu (1966).

classer les enfants en divers groupes caractérisés par des aptitudes ou des réussites académiques différentes. De fait, ces classements sont trop précoces et se fondent sur des données fort partielles, souvent peu valides et relativement peu significatives. Or, suite à ces classements, les enfants sont soumis à des contenus d'apprentissage qui seront réguliers, enrichis ou allégés. On se demande si, par cette façon de faire, l'école ne cristallise pas l'enfant à un certain rythme d'apprentissage, empêchant pour le moins l'élève que les premiers tests auraient jugé "peu doué" de s'améliorer et de récupérer. Ce problème est particulièrement aigu et dramatique dans les milieux défavorisés. Le système scolaire empêche ainsi, beaucoup plus qu'il ne favorise, l'apparition et l'accentuation des différences individuelles, il standardise beaucoup plus qu'il n'individualise.

Même si on prône l'individualisation de l'enseignement, la promotion par matière, la promotion automatique, on maintient et on intensifie un système d'évaluation des rendements qui sert de véritable carcan, surtout aux maîtres qui se sentent souvent davantage évalués que les élèves eux-mêmes. Ce classement homogène, qui favorise l'enseignement collectif et magistral, empêche généralement le professeur de suivre le rythme individuel et l'intérêt des élèves. Le manque sérieux de locaux, d'équipement et de personnel rend quasi impossible l'organisation spontanée d'activités para-académiques et, par ailleurs, rassure la

conscience du maître que les Règlements No 1 et No 7 auraient pu mettre en état de conflit.

Ces évaluations et ces classements ont un impact considérable au niveau de l'éducation secondaire. Ils restreignent progressivement la liberté de l'individu dans son évolution et son orientation scolaire et professionnelle; le peu de liberté qui lui demeure théoriquement reconnu lui est pratiquement dénié par le trop grand nombre d'élèves, le cloisonnement des niveaux d'études (cours général, professionnel long et court), les insurmontables conflits d'horaires et les taux d'utilisation des locaux à 80%. On aboutit ainsi à une contradiction dont on n'a pas suffisamment évalué les effets néfastes et irrémédiables: l'école secondaire est devenue de plus en plus polyvalente mais l'éducation que l'adolescent y reçoit est de plus en plus restreinte et déterminée par des contraintes extrinsèques à l'adolescent. L'adolescent doué, s'il veut satisfaire aux exigences croissantes des institutions supérieures, doit absorber des programmes d'études qui accaparent tout son temps et ses énergies et il ne peut "s'éparpiller" dans l'acquisition d'habiletés techniques, artisanales ou artistiques qui contribueront de façon majeure à l'adaptation de l'individu dans la société de demain (Hicter, 1970). Quant à l'adolescent moins doué au plan des aptitudes verbales et abstraites, il doit aussi su-

bir les pressions croissantes du marché du travail et acquérir le plus tôt possible une "formation professionnelle" ou "spécialisée" limitée; il doit laisser de côté des études ou des activités de type intellectuel ou culturel et négliger des aptitudes qui, dans l'immédiat, ne s'avèrent pas rentables. Il faut d'abord apprendre à "gagner sa vie". C'est là, de façon à peine caricaturale, l'éducation polyvalente que l'on a instaurée au Québec, en s'inspirant dit-on du Rapport Parent au nom duquel on tente de justifier des initiatives pédagogiques dont bon nombre demeurent essentiellement, comme en témoigne l'analyse de Maurice Bélanger (1972), les produits de l'imitation et de l'importation d'erreurs américaines.

Il va de soi que les CEGEP et les Université n'échappent pas à ces critiques. Les crières d'admission y sont aussi artificiels et arbitraires. C'est véritablement à une sélection-élimination qu'on procède plutôt qu'à une sélection-qualification, pour reprendre les termes d'Edgar Faure (Chalendar 1970). On tient davantage compte du cheminement scolaire et des rendements académiques de l'individu que de l'ensemble des connaissances acquises (de façon formelle ou non), des aptitudes personnelles, de la nature des motivations et du sens des responsabilités sociales.

Les relations école-société

L'une des racines des contradictions internes du

Manque

P. 95

"C'est la méritocratie qui détermine toute la structure de l'enseignement. L'objectif n'est pas simplement de préparer l'enfant à remplir une fonction dans l'Etat, mais d'amorcer l'insertion de l'individu dans la hiérarchie des <u>status</u>, un processus qui ne se terminera que beaucoup plus tard. Aussi, l'école emploie-t-elle toutes sortes de moyens pour mesurer et pour comparer les enfants. Les examens - académiques, psychologiques, physiques et sociaux - dominent le programme d'études. Le "système de dépistage" utilisé dans beaucoup d'écoles secondaires publiques sépare les élèves en "groupes d'aptitude". A la fin du cycle d'enseignement secondaire, c'est l'Etat qui décide de qui ira dans un bon collège, qui dans un mauvais, qui deviendra un travailleur à col blanc et qui on enverra travailler à l'usine ou dans une statio-service. Dans notre société, ce classement est l'événement le plus important de la vie de l'individu, sauf pour ceux qui sont nés dans le luxe ou dans l'indigence. Il conditionne pratiquement tout le genre de vie. Il détermine entièrement le standing de la personne humaine tout entière. Il détermine également ses relations avec les autres, ses amitiés, sa façon de vivre et ses intérêts, en dehors d'un domaine réservé qui s'amenuise continuellement et qui, le plus souvent, a complètement disparu lorsque l'âge mûr arrive. Le "mérite" est aussi le moyen par lequel l'homme s'évalue lui-même: il devient la clé de son identité, de son respect de lui-même et de sa connaissance de soi; il apprend à dire: "Je suis.... un avocat, un travailleur à la chaîne, etc".

....La pratique de l'enseignement secondaire repose donc sur quelque chose de plus terrible que l'autorité, l'endoctrinement ou la violence; elle repose sur l'agression massive de l'individualité naissante de l'adolescent. .... L'école est une machine brutale à détruire l'individualité; elle l'asservit, la soumet à des interrogatoires, la pousse à entrer dans toutes sortes d'activités frénétiques et de groupes bruyants, sans jamais lui laisser un moment pour établir une connaissance intérieure". (1970, pp.148-151).

Parce que l'école reçoit de la part de l'enfant et de la part de la société un mandat contradictoire, l'école doit faire un choix et chaque éducateur doit lui-même faire un choix personnel. Ou l'école accepte le mandat que lui confie notre société industrielle de production et de consommation et elle prépare l'homme au travail, elle fait de la sélection individuelle (dans un contexte de compétition) et elle prépare l'individu à s'intégrer sans heurt dans la société en place. Ou l'école choisit l'enfant et se consacre totalement à son développement intégral et elle cherche à en faire un individu aussi unique et aussi autonome que possible, un individu dont toutes les ressources seront stimulées et développées (indépendamment de leur rentabilité), un individu qui aura eu suffisamment de réponses valables à ses besoins fondamentaux pour pouvoir efficacement contribuer à l'édification d'une société davantage à la mesure de l'homme. C'est dans le choix de l'enfant que l'école peut régler le conflit devant lequel la place le mandat contradictoire dont on a parlé plus haut (enfant et société) car en choisissant l'enfant d'aujourd'hui l'école peut en même temps choisir la société de demain. Nous rejoignons ici la position adoptée par les auteurs du Rapport Faure (1972, p.65).

Bien sûr, cette transformation radicale de l'école, qui en ferait un <u>véritable agent d'éducation permanente</u>, exigera

que l'école fasse en même temps la rééducation du public et des parents qui nous semblent présentement les principaux agents de résistance à une réforme en profondeur du système d'éducation, à cause des "déformations" qu'a entraînées leur éducation et qu'entretient l'insécurité économique grandissante.

Toutefois, pour y arriver, il faut de toute évidence redéfinir le processus d'éducation et repenser le rôle et la formation des éducateurs.

Le processus d'éducation.

Redéfinir le processus d'éducation veut dire, à toutes fins pratiques, revenir à la définition originale et toujours valable: l'éducation est le processus par lequel on aide l'individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie. On a, à ce propos, trop souvent considéré que l'autonomie et la liberté caractérisaient exclusivement l'âge adulte et qu'ils étaient des résultats, des effets d'apprentissage. De fait ce sont des objets d'apprentissage, ce ne sont pas des résultats mais des processus sur lesquels l'éducation doit agir: l'enfant doit apprendre, par l'exercice de la liberté et de l'autonomie dont il est capable au cours de son évolution, à devenir un adulte libre et autonome. On a vu, plus haut, à quel point la liberté et l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent étaient minimes à l'école et à quel point la discipline était imposée de l'extérieur; et

cela demeure encore vrai au niveau des études supérieures.

Pour peu que l'on s'arrête à considérer le rôle premier du système actuel d'éducation, il est aisé de constater que l'école, loin de constituer un agent de développement de l'autonomie, s'est constituée (à cause du mandat qu'elle reçoit de la société actuelle) agent de préparation. L'école n'éduque pas, elle prépare: l'école élémentaire prépare au secondaire, celle-ci soit aux études supérieures, soit au marché du travail (directement par ses cours professionnels ou indirectement, via les écoles de métiers ou les CEGEP). L'école prépare surtout l'individu au rôle de travailleur (de travailleur trop peu mobile d'ailleurs), mais elle ne le prépare à peu près pas aux autres rôles qu'il devra assumer comme parent et citoyen; l'école ne prépare pas à la vie n'ayant jamais permis à l'enfant de vivre sa vie d'enfant et d'adolescent, et le pressant d'adopter au plus tôt des comportements d'adulte, autant au plan intellectuel que social. Et naïvement, on continue de se surprendre du conformisme des adultes ("la masse" de la population), de leur peu d'originalité, de créativité, d'autonomie et d'authenticité.

A ce propos, il nous paraît important de signaler l'un des dangers qui guette l'éducation des adultes, voire même l'éducation permanente (danger auquel les pays communistes ne semblent

pas avoir échappé, sans doute volontairement), celui de devenir un processus continu et intensif de conditionnement. Ce conditionnement, entrepris avant même la fréquentation scolaire, scientifiquement intensifié par l'école et entretenu par les mass-media et la publicité, est tel qu'on peut aujourd'hui se demander avec Skinner (dans son volume-choc Par delà la liberté et la dignité) si nos seuls comportements libres ne sont pas ceux qui sont conditionnés par des facteurs échappant encore à notre conscience.

Au concept de l'éducation-préparation, il nous paraît urgent de substituer un nouveau concept que nous appelons l'éducation-intégration et qui serait l'essence même de l'éducation permanente. L'éducation-intégration veut dire que l'objectif fondamental et exclusif de l'éducation consiste à permettre à l'individu d'intégrer progressivement à la fois les connaissances acquises, les expériences personnelles et sociales vécues, et enfin, ses diverses ressources en un tout harmonieux et unique. L'école pourrait être, cette fois, en coordination fonctionnelle avec les parents et les institutions sociales existantes, un agent unique d'éducation, suivant l'individu tout au cours de son développement de l'enfance à la maturité, développement dont les grandes étapes et leurs caractéristiques ont été particulièrement bien analysées par Erikson (Enfance et Société, Chap.VIII).

Ces objectifs que nous proposons rejoignent (de façon presque embarassante) les objectifs mêmes que l'école se donne officiellement mais ils sont encore loin d'être réalisés, parce que l'école n'a pas fait de choix face au mandat contradictoire qu'elle reçoit et, surtout, parce que de tels objectifs remettent carrément en question la formation professionnelle même des éducateurs. Nous nous attarderons maintenant à ce dernier point et nous considérerons le rôle et les limites de l'Université dans le domaine de la Formation des Maîtres.

La formation des maîtres et l'université

La redéfinition du processus d'éducation implique évidemment celle du rôle de l'éducateur. Celui-ci doit cesser d'être un pur enseignant, transmetteur de connaissances ou de techniques, pour devenir un véritable agent et guide du développement intégral de l'individu. Ce rôle est beaucoup plus engageant et anxiogène. Il oblige l'éducateur à se compromettre comme personne, avec ses ressources et ses limites, et à s'engager professionnellement dans des relations interpersonnelles avec chacun de ses étudiants. Il est possible, d'ailleurs, et on le constate déjà sur une vaste échelle, que l'éducateur se sente lui-même en contradiction entre sa véritable responsabilité et les tâches que ses associations professionnelles et syndicales lui ont décrites, analysées et évaluées. La normalisation excessive et la

contrôle rigoureux qu'exercent tout autant les parties syndicales que patronales forcent, elles aussi, l'éducateur à faire des choix personnels. L'éducateur, déjà insuffisamment préparé à assumer ses tâches face à l'élève, est-il armé pour résister au système ou pour le transformer ?

Le nouveau rôle de l'éducateur entraîne logiquement et inévitablement un nouveau type de formation. Si l'on considère ce qui se fait dans ce domaine au Québec, il ne semble pas que les recherches en psychologie et les nombreux écrits sur l'éducation nouvelle et l'école libre aient eu tellement d'impact. Dans les diverses Facultés des Sciences de l'Education, l'innovation et la recherche sont reléguées au second plan puisque, malheureusement, le personnel de ces facultés doit consacrer la majorité de son temps et de ses énergies à la production en série des futurs maîtres. Le transfert de la responsabilité de la formation des maîtres des Ecoles Normales aux Universités n'a donc pas entraîné de façon aussi automatique qu'on l'espérait les améliorations nécessaires.

La formation des maîtres continue à se faire surtout en fonction de la didactique des matières à enseigner. Toutefois, il faut signaler ici un phénomène qui nous paraît très surprenant pour ne pas dire aberrant. L'apprentissage des diverses matières (v.g. sciences, mathématiques, littérature, histoire,

catéchèse, etc.) est totalement séparé dans le temps et les préoccupations de l'apprentissage de la didactique et des stages. Cette situation anormale nous paraît symptomatique du cloisonnement des mentalités et des départements qui prévaut à l'Université.

Par ailleurs, on croit tellement peu que l'élève puisse apprendre par lui-même que les préoccupations majeures portent encore sur les techniques, les méthodologies, parfois même les recettes, les plus susceptibles de faire apprendre vite et sans douleur, même si cela reste largement sans goût. Des responsables de la formation des maîtres ont déjà dit avec une assurance désarmante que si les maîtres possédaient au moins de bonnes didactiques et de bons manuels ils auraient moins de chances de faire d'erreurs. On voit que la confiance règne en éducation! Et pour être plus sûr que les maîtres posséderont bien les techniques d'enseignement, on leur enseigne souvent comme ils auront à le faire avec leurs élèves, enfants ou adolescents. Pour caricaturer une situation tout de même dramatique, on pourrait dire que le système d'éducation se caractérise par une non-confiance généralisée et se prolonge par ce mécanisme de défense fort subtil de l'identification à l'agresseur.

Par son expérience vécue et prolongée du rôle d'écolier et d'étudiant, le futur maître apprend à perdre la confiance qu'il faisait spontanément à l'enfant. Il cesse de croire au

désir naturel d'apprendre: il réalisera très vite, en effet, que l'enfant a peu souvent le désir d'apprendre ce qu'on lui enseigne et de l'apprendre précisément au moment prévu par l'horaire. Pour sa part, l'enfant découvre aussi qu'apprendre est un travail et donc une tâche qui ne saurait être toujours agréable: il doit apprendre maintenant des choses qui ne lui disent encore rien mais qui lui serviront plus tard!

L'éducateur découvre aussi dans le milieu scolaire l'importance pour le système lui-même des évaluations "objectives" et des classements sophistiqués. De même, dans un système où il se sent lui-même évalué, surtout au cours de ses premières années d'enseignement, le maître se découvre bientôt en compétition avec ses propres collègues et il accordera une importance de plus en plus grande aux rendements académiques de ses élèves. Cette mentalité qui se créé chez l'éducateur le rend par la suite très sceptique à l'égard des diverses réformes pedagogiques qui sont proposées, surtout qu'elles le sont généralement par des administrateurs scolaires et gouvernementaux ou par des "spécialistes" étrangers à la profession des enseignants. L'éducateur ne se fait plus d'illusion sur l'école milieu de vie, sur l'école libre et sur l'autodidaxie. Il ne croit pas plus à l'éducation permanente voyant à quel rythme l'enfant perd le goût de l'école; la fréquentation scolaire obligatoire lui paraît ce qu'il y a de plus réaliste pour l'enfant

et de plus rassurant pour lui-même. En somme, dans le milieu scolaire le futur éducateur que l'on tente, à l'université, de sensibiliser à un rôle d'agent de changement deviendra, très souvent, après quelques années de pratique professionnelle un agent subtil mais efficace de résistance au changement.

En ce qui concerne les qualités fondamentales que l'éducateur doit surtout développer chez l'élève, à savoir l'autonomie, la créativité, le sens des responsabilités, le sens critique, l'adaptabilité au changement, on se demande comment pourrait y parvenir l'éducateur chez qui l'éducation antérieure a négligé ces mêmes qualités et auquel le système lui-même laisse si peu d'autonomie, de liberté d'action et d'improvisation et respecte si peu le droit à l'expérimentation et à l'erreur.

Si l'on renverse du côté positif les considérations qui précèdent, il nous paraît se dégager une certaine philosophie de la formation des maîtres et les grandes lignes d'une réforme des programmes de formation professionnelle. Il nous semble que tout futur éducateur doit avant tout apprendre à connaître l'enfant et l'adolescent, sa psychologie, les étapes de son développement et leurs caractéristiques, les processus d'apprentissage et les lois qui les régissent. On ne voit pas comment l'éducateur peut y parvenir autrement que par des contacts réguliers, intensifs (et supervisés, il va de soi) avec les enfants au cours de sa formation. Sur ce point, l'Université est

une ressource limitée et son programme paraît sérieusement lacunaire. De plus, le maître devra se donner une philosophie personnelle de l'éducation, impliquant forcément une réévaluation critique de ses propres valeurs; sur ce point, le programme actuel de l'Université nous paraît également lacunaire. Enfin, le futur maître devra se spécialiser davantage dans la connaissance de la dynamique des groupes, dans le maniement des relations inter-personnelles et se préparer lui-même au travail d'équipe (surtout multi-disciplinaire) et à un travail de collaboration avec les parents, sans lequel les objectifs "nouveaux" de l'éducation ne peuvent être atteints.

Il se dégage de ces considérations quelque peu disparates que l'Université ne peut assumer seule l'entière responsabilité de la formation personnelle et professionnelle des éducateurs. Une collaboration beaucoup plus grande et selon des modalités très souples de la part des milieux de travail est strictement indispensable. La formule qui nous paraîtrait la plus appropriée consisterait précisément en une sorte de "va-et-vient" continuel entre l'Université et le milieu du travail. Mais l'Université ne veut pas dire un endroit, ni même une institution, l'Université veut dire un certain type d'activités de formation et de perfectionnemet stimulé et canalisé par des personnes-ressources qui seraient des "universitaires". Et à cette condition expresse et première que ces universitaires ne soient pas exclusivement des

théoriciens ou des chercheurs (au sens désincarné et désengagé du terme), mais puissent également être des praticiens d'expérience, capables de susciter des réflexions, des initiatives, des évaluations et d'assumer un leadership réel dans le perfectionnement professionnel des jeunes maîtres et dans la réforme pédagogique. Il est très malheureux de constater, à ce propos, que les normes trop rigides de l'Université pour l'engagement du personnel enseignant aient privé les Départements ou Facultés responsables de la formation des maîtres d'éducateurs d'expérience. L'apport de tels praticiens dynamiques s'avère nécessaire pour l'élaboration et l'application des programmes de formation et indispensable pour faire contre-poids aux conceptions trop abstraites et naïves des jeunes professeurs dont les diplômes universitaires constituent souvent les seules qualifications.

Cette collaboration étroite et indispensable de l'Université et des milieux de travail peut même vouloir dire qu'après une certaine formation de base, sensibilisant à l'observation et motivant à l'apprentissage (formation qui ne nécessite sûrement pas plus de deux années), les futurs maîtres acquéreraient, dans le milieu de travail et par la pratique active et supervisée, la formation professionnelle requise pour l'exercice autonome de certaines fonctions pédagogiques. Une telle pratique changerait considérablement le rôle actuel des milieux de travail. Au lieu

d'être de simples employeurs, les commissions scolaires ou les administrateurs scolaires assumeraient un rôle beaucoup plus considérable dans l'analyse de la tâche de l'éducateur, dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle et de recyclage des maîtres, de même que dans l'établissement de politiques cohérentes de sélection, d'évaluation et de promotion du personnel enseignant.

Pour leur part, les universitaires, car on n'ose plus dire l'Université, travailleraient tout autant dans les écoles que dans leur amphithéatre. Dans les écoles, ils seraient l'une des ressources et leur rôle consisterait principalement à animer le travail de réflexion des maîtres, à susciter les initiatives et les expérimentations nécessaires et à aider les éducateurs en exercice à évaluer plus systématiquement et scientifiquement les résultats de leurs expériences, comme à tirer un meilleur profit des expériences et des recherches menées ailleurs.

Nous conclurons en disant que cette formation professionnelle des maîtres et leur perfectionnement (tout autant dans le sens de la polyvalence que de la spécialisation) nous semble, cependant, concrètement irréalisable aussi longtemps que l'université demeurera fonctionnellement isolée des milieux d'appli-

cation et que le perfectionnement professionnel de tout éducateur ne fera pas essentiellement partie de sa tâche (et donc de son horaire hebdomadaire).

Les rôles que nous venons d'atribuer à l'Université dans ce domaine très complexe de la Formation et du Perfectionnement des Maîtres ne nous paraissent, à toutes fins pratiques, qu'une des applications concrètes de ce concept d'Education Permanente. Il va de soi que l'implantation d'un système intégré d'Education Permanente affectera tout autant les autres départements, écoles ou Facultés de l'Université. L'Université ne peut devenir l'une des institutions d'éducation et se prétendre au service de la population, en se limitant (de façon associale) à la recherche et à l'octroi de diplômes qui maintiennent en place la bourgeoisie et le capitalisme du savoir. Autant l'Université devra se préoccuper de l'accroissement et de la diffusion du savoir et du savoir-faire, autant l'Université devra concrètement s'engager davantage socialement et culturellement. Pour ce faire, il lui faut, vraisemblablement dans un premier temps, sensibiliser et recycler son propre personnel enseignant et administratif. Parce que la majorité des universitaires ne sont jamais "sortis" du milieu scolaire et n'ont pas pris le recul qui leur permettrait les remises en question qui s'imposent, on peut croire que c'est à l'Université même que se retrouvent les personnes les plus tronquées et déformées qu'ait produites notre

système d'éducation, celles qui ont les plus grands besoins de recyclage personnel, culturel et humain, celles qui ont le plus besoin de redécouvrir leurs responsabilités à l'égard de la promotion collective de notre société. Si ces universitaires doivent les premiers bénéficier d'Education Permanente, c'est qu'ils doivent se faire eux-mêmes les principaux défenseurs et artisans de cette Education Permanente au Québec.

REFERENCES

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. L'école capitaliste en France. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BELANGER, M. L'éducation américaine et nous. Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française. Vol 1, no. 2, avril 1972.

CAOUETTE, E.C. L'éducateur est-il prêt à faire un choix personnel? Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française. Vol. 1, no. 2, avril 1972.

L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no. 1 du Ministère de l'Education. Ministère de l'Education, septembre 1966.

ERIKSON, E.H. Enfance et société. Neuchâtel: Delachaux et Nielstlé, 1959.

FAURE, E. et al. Apprendre à être. Commission internationale sur le développement de l'éducation (UNESCO). Fayard - Unesco, 1972.

HICTER, M. La place des loisirs dans la société occidentale de 1980. Prospectives. Septembre 1970.

REICH, C. Le regain américain. Paris: Editions Robert Laffont, 1970.

SKINNER, B.F. Par delà la liberté et la dignité. Paris: Editions Robert Laffont, 1971.

11 ECOLE ET EDUCATION PERMANENTE

APPENDICE 5

UNIVERSITE
EDUCATION DES ADULTES ET
EDUCATION PERMANENTE

Etude documentaire

Stany Kol
Commission de la
république française
pour l'UNESCO.

LISTE DES PRINCIPAUX DOCUMENTS CONSULTES — ABBREVIATIONS

PAUL LENGRAND

- Introducation à l'éducation permanente (UNESCO 1970) — LENGRAND 1
- La problématique de l'éducation permanente (Colloque de l'AUPELF sur "l'Université, l'éducation permanente et la société", ABIDJAN 1970 — LENGRAND 2
- A la découverte de l'éducation permanente (Colloque interdisciplinaire sur l'éducation permanente, UNESCO 1972) — LENGRAND 3
- L'éducation à refaire (Courrier de l'UNESCO, janvier 1970) — LENGRAND 4
- De l'éducation des adultes à l'éducation permanente ("L'éducation", 18/6/70, sous la signature de M. René Maheu) — LENGRAND 5
- Les significations de l'éducation permanente (Chronique de l'UNESCO, vol. XV, 1969, no. 7.8) — LENGRAND 6
- L'éducation des adultes et le concept d'éducation permanente (Pièce au dossier, ICEA, mai 1969) — LENGRAND 7
- Les insuffisances de l'éducation (CIDE, série B, no. 26, 1971) — LENGRAND 8

HENRY JANNE

- Tendance nouvelles en matière d'éducation des adultes: au niveau des conceptions et des dernières réalisations empiriques (avec M. L. Roogemans, CIDE, série C, no. 7, 1971) — JANNE I
- Les sytèmes éducatifs face aux exigences nouvelles (avec M. L. Roogemans, CIDE, série B, no. 3, 1971) — JANNE 2
- L'éducation permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel (in "Education permanente", Conseil de l'Europe 1969) — JANNE 3
- Incidences de l'éducation permanente sur les institutions universitaires (Colloque sur "la contribution des Universités à l'éducation permanente", Commission française pour l'UNESCO, GRENOBLE 1972) — JANNE 4
- Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes (UNESCO, 1971) — JANNE 5

BERNARD SCHWARTZ

- Réflexion prospective sur l'éducation permanente (in "Education permanente", Conseil de l'Europe, 1969) — SCHWARTZ I
- L'éducation continue des adultes (idem) — SCHWARTZ 2
- Prospective de développement de l'éducation permanente (CIDE, série B, no. 29, 1971 — SCHWARTZ 3
- Pour une éducation permanente (Education permanente no. I mars 1969) — SCHWARTZ 4
- Education formelle et informelle (Convergence, vol. I, no. I, mars 1968) — SCHWARTZ 5

"APPRENDRE A ETRE" - Rapport de la commission internationale pour le développement de l'éducation (Président: Edgar Faure), 1972 — CIDE

- B. DRENOVAC: l'explosion des connaissances et ses incidences sur l'éducation (CIDE, série B, no. 16, 1971) — CIDE B/16
- C.A. NIKOLAEV: l'explosion des connaissances et ses incidences sur l'enseignement supérieur (CIDE, série B, no. 17, 1971) — CIDE B/17
- P. FURTER: Intégration de la programmation pédagogique et de la programmation technique (IRAN)(CIDE, série C, no. 12, 1971) — CIDE C/12
- L. VANDERMEESCH: Réforme de l'éducation (République populaire de Chine)(CIDE, série C, no. 13, 1971) — CIDE C/13

Education récurrente:

- U. LARSSON: l'éducation récurrente (in "Education permanente", Conseil de l'Europe, 1969) — LARSSON
- R. JOHANSON: Les universités dans le nouveau contexte éducatif (Colloque sur "la contrib[illegible]n des Universités à l'éducation permanente", Commiss[illegible]ançaise pour l'UNESCO, GRENOBLE 1972) — JOHANSON
- L. EMMERY, D. KALLEN et K. ANTONSEN: Egalité devant l'éducation - Position du problème; le cas particulier de l'éducation récurrente (OCDE - CERI, 1971) — CERI

Draft report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario (rapport Wright) — WRIGHT

"Less time, more options": rapport de la Commission Carnegie sur l'enseignement supérieur aux Etats-Unis — CARNEGIE

Report of the Commission on Educational Planning, Alberta (rapport WORTH) — WORTH

S'il en était besoin, l'éducation permanente, en devenant l'idée maîtresse du rapport de la Commission internationale pour le développement de l'éducation, a solennellement acquis droit de cité. S'il en était besoin, car depuis quelques années il n'est guère d'études consacrées à l'éducation, sous tel ou tel angle, qui n'aient mis en évidence les perspectives de l'éducation permanente. Ainsi, pratiquement toutes les analyses effectuées sur l'enseignement supérieur s'inscrivent-elles plus ou moins délibérément dans ce courant. Mais par là-même, on se heurte à une difficulté préalable, qui peut-être est fondamentale.

Il est remarquable en effet de constater le peu de place accordé à l'Université dans les écrits des "généralistes" de l'éducation permanente (SCHWARTZ et LENGRAND en particulier) qui cependant s'attachent à la description de systèmes ou de processus cohérents et concrets. A l'inverse, chez les "spécialistes", l'enseignement "supérieur" cède le pas à l'éducation "post-secondaire", à l'acception parfois plus large il est vrai, voire à l'enseignement "tertiaire" (CERI), comme si à travers la terminologie étaient visées dans la réalité un certain nombre de valeurs et de fonctions jugées négatives, ou en tout cas incompatibles avec le projet d'une éducation permanente globale et démocratique.

La dichotomie éducation permanente / enseignement supérieur s'alimente à plusieurs sources. Tout d'abord, il est clair que l'éducation permanente, de par ses implications, ne peut s'accommoder d'un système élitiste de transmission d'un savoir non moins élitiste. D'autre part, si l'on considère la dimension globale et déformalisée de l'éducation permanente, on doit alors remettre en cause le monopole généralement conservé par l'Université - en droit sinon en fait - à son "niveau", et qui se manifeste essentiellement par les prérogatives qu'elle détient en ce qui concerne l'attribution des diplômes: en d'autres termes, il s'agit de reconnaître la valeur éducative d'autres institutions, ou d'autres moments, que l'Université (syndicats, musées, associations, entreprises, voyages, télévision...). Ce problème deviendra essentiel dans la suite de l'étude.

Mais il est d'autres raisons pour lesquelles il semble impossible de considérer isolément l'Université dans le contexte de l'éducation permanente, et qui peuvent expliquer le contraste observé entre projets "généraux" et projets "spéciaux".

En effet, l'éducation permanente concerne l'ensemble du système éducatif, et toute réforme introduite en ce sens dans l'un des éléments du système appelle inéluctablement un réajustement des autres éléments. Cette inter-relation est particulièrement nette dans le cas de l'éducation récurrente actuellement

développée en SUEDE:

> "Un système de cet ordre aurait des répercussions considérables sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle, car celui-ci préparerait dès lors aussi bien à l'entrée sur le marché du travail qu'à des études ultérieures. A cette fin, il faudrait notamment donner une orientation professionnelle à toutes les voies de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, même à celles qui préparent aujourd'hui essentiellement à l'enseignement supérieur".
> (Olof Palme, cité in CERI, page 26).

Allant plus loin le CERI notamment, tout comme le rapport Edgar FAURE, concluent à la nécessité de politiques éducatives globales.

On est alors conduit à prendre plus de recul encore. L'éducation permanente, à considérer les ambitions que lui assigne P. LENGRAND par exemple, peut être réduite à une approche nouvelle de la société et revêt en toute hypothèse une dimension nettement politique. C'est bien là qu'est le noeud-théorique et pratique - du problème: il n'est guère possible d'éluder la nature des rapports qu'entretiennent l'éducation et la société. Sous-système de la société (JANNE), miroir de la société (WRIGHT - "It is futile as well as senseless to break the mirror: the warts and wrinkles will not disappear".),

produit et facteur de la société (CIDE); les nuances peuvent certes différer, mais l'essentiel est que changement éducatif et changement socio-politique paraissent indissociables. Il en résulte que la mise en place d'un système d'éducation récurrente est un objectif à très long terme (LENGRAND 1, WORTH), si du moins l'on désire faire l'économie d'une révolution culturelle à la chinoise.

Cela complique évidemment l'analyse, et la difficulté est abordée de diverses façons selon les auteurs auxquels il sera fait référence. Le rapport Edgar FAURE, quant à lui, ne donne pas réellement les clés de la "Cité éducative". Au contraire, le souci affirmé par M. JANNE de rester "à égale distance du concret sans idées et de l'abstrait sans égard à l'application" (JANNE 2 et 5), le conduit parfois à adopter des conclusions qui pourraient être considérées par d'autres comme n'étant que des bases de départ. Il est d'ailleurs relativement aisé de montrer l'inadaptation de l'éducation à la société et aux hommes d'aujourd'hui; la difficulté est qu'en rebâtissant l'éducation, on esquisse un type de société dont on ne peut savoir s'il sera ou non celui de demain. Schématiquement, le point de vue de la Commission Wright à cet égard est que s'il est difficile de prévoir les caractéristiques de cette société future, du moins est-on sûr que le changement est inéluctable: ce qui importe alors est de créer l'ensemble des moyens qui sont nécessaires pour l'assumer pleinement. Au surplus,

remarque P. LENGRAND,

> "On ne peut attendre pour agir que les conditions d'une telle société soient réunies (...) Dès maintenant s'impose un ensemble de mesures qui répondent à des besoins immédiats et sont de nature à favoriser l'évolution du sytème vers des structures d'une éducation permanente". (LENGRAND I, p. 89).

En définitive, l'étude de l'enseignement supérieur dans le contexte de l'éducation permanente est doublement relative. D'une part il n'est guère concevable, par définition pourrait-on dire, d'extraire ou d'isoler un élément du système éducatif appelé à se fondre dans un ensemble plus homogène. D'autre part, il est difficile de faire la part entre la futurologie et le réalisme; sans doute d'ailleurs ne le faut-il pas. Quoi qu'il en soit, la démarche généralement utilisée passe d'abord par la définition d'objectifs à long terme, qui constituent en quelque sorte un système d'éducation permanente envisagé dans l'idéal, et en direction desquels il s'agit d'orienter le présent, étant entendu que les stratégies suivies doivent pouvoir être constamment revisées et réajustées. Cette approche paraît convenir tout particulièrement à l'éducation si l'on se rallie à la conception dialectique de la CIDE (et souvent sous-jacente ailleurs, notamment chez LENGRAND et dans les rapports WRIGHT

et WORTH), selon laquelle l'éducation est à la fois un produit et un facteur de la société. On peut en effet supposer qu'une innovation apportée au système éducatif finit pas avoir des répercussions dans l'ordre social, qui lui-même demandera alors une nouvelle adaptation de l'éducation: la voie risque bien sûr d'être marginale, mais vaut d'être tentée, surtout s'il n'en est pas d'autre. Mais on touche là à un point fondamental de l'analyse, développé par LENGRAND et la CIDE, et mis en application dans les provinces d'ONTARIO et d'ALBERTA notamment: il serait illusoire d'entreprendre une réforme éducative d'ensemble qui ne s'appuie pas sur un large et explicite consensus de la population concernée. "Il n'y aura une éducation des adultes vigoureuse et florissante que le jour où elle sera portée et soutenue par un vouloir collectif" (LENGRAND 3).

Une telle articulation dans le temps ne sera pas explicite ici en principe. Il s'agit, à partir d'un ensemble d'études relativement peu homogènes quant à leurs contenus, à leurs méthodes et de manière générale à leurs niveaux de préoccupations, d'opérer une tentative de synthèse en dégageant une série ordonnée de points centraux, de thèmes moteurs relatifs à l'insertion de l'éducation post-secondaire dans un système éducatif étendu au plus grand nombre possible d'individus, au plus grand nombre possible de moments et de circonstances de leur vie, et s'inscrivant délibérément dans un pro-

census de développement individuel et collectif et de changement social. Sans s'élever tout à fait jusqu'au point de vue de Sirius, l'objet et la méthode de l'analyse devront donc négliger le "contingent", un peu à la manière du rapport Edgar FAURE.

D'autre part, s'agissant d'une synthèse, il va sans dire que la part de l'appréciation, voire même de l'interprétation, devra autant que possible être réduite au minimum.

Ces préliminaires établis, la démarche envisagée procède de plusieurs approches successives et concentriques: d'abord cerner les grandes masses d'un système d'éducation permanente, pour ensuite en examiner les retombées au niveau de l'Université (entendue au sens le plus large); puis esquisser les changements institutionnels qu'il doit en résulter, et enfin, aborder, sous l'angle problématique, ce qui sera appelé comme dans le rapport Edgar FAURE les "voies et moyens".

I - DE L'EDUCATION DES ADULTES A L'EDUCATION PERMANENTE

> "Life-long larning, a commitment to extend education on a continuing, though intermittent, basis throughout the life time of each citizen, according to individual needs and desires". (WORTH)

Il n'y a pratiquement plus de divergence quant à l'acception du concept d'éducation permanente ou de "life-long learning". En particulier, éducation permanente ne s'entend plus au sens restreint d'éducation des adultes. Pourtant, l'éducation des adultes tend à devenir une priorité absolue dans le Monde, si l'on en juge par les recommandations qu'a formulées la Conférence internationale de Tokyo, organisée par l'UNESCO en juillet 1972. C'est également l'une des propositions les plus fermes de la Commission internationale pour le développement de l'éducation. Mais dans ces deux cas, pour ne citer qu'eux, il est expressément fait référence au contexte de l'éducation permanente. SCHWARTZ, LENGRAND et JANNE notamment se sont attachés à démontrer les raisons et la nécessité de ce glissement.

A la différence de l'éducation permanente, l'éducation des adultes existe déjà.

Elle exite même depuis fort longtemps, et se manifeste sous des formes très diversifiées, que B. SCHWARTZ regroupe en trois catégories (SCHWARTZ 4).

a) L'éducation de type formel traditionnel, dispensée dans des établissements scolaires et universitaires et prise en charge par les enseignants eux-mêmes. Le plus souvent, son objet est d'apporter les éléments d'un recyclage, d'une actualisation ou d'une reconversion, liés dans tous les cas à des perspectives professionnelles. Les contenus de ces éléments

sont déterminés par les organismes qui les offrent.

b) L'éducation en milieu socio-professionnel, qui s'apparente plutôt à une domestication au travail qu'à une véritable formation professionnelle, dans la mesure où la formation professionnelle "n'est pas la formation à un métier mais bien à la capacité de se former à des gammes de métiers, le métier n'étant pris que comme objet de réflexion, la formation à partir du métier n'étant qu'une stratégie pédagogique".

c) L'éducation en milieu socio-culturel, élaborée et gérée par les groupes, et dont les contenus se réfèrent à des objectifs socio-culturels. A cette br nche se rattache en particulier la tradition de l'éducation populaire, l'une des plus fécondes, selon LENGRAND, à l'égard des perspectives nouvelles d'éducation permanente (cf. LENGRAND 5). C'est celle en effet qui s'éloigne le plus du cadre contraignant et rébarbatif de l'école: pas de "maîtres", pas de "programmes", pas de "cours", pas "d'examens", et en définitive pas "d'échecs". Au contraire, l'adulte est en mesure d'aborder en toute liberté ses propres centres d'intérêt, d'élargir sa vision du monde et de la société, et par conséquent d'exercer pleinement des droits et des responsabilités que l'éducation formelle s'est longtemps refusée à lui reconnaître.

Mais c'est là qu'apparaît une première difficulté, qui est en même temps un premier argument en faveur d'un système éducatif nouveau: quand bien même les adultes auraient à leur disposition toutes les possibilités d'éducation souhaitées - ou souhaitables -, seraient-elles réellement exploitées, et pourraient-elles l'être? "L'obstacle principal à leurs efforts (les spécialistes de l'éducation des adultes) tient aux insuffisances et aux défauts de la formation première de ceux qu'ils cherchent à éduquer", bien plutôt qu'à "la nature humaine et ses faiblesses". (LENGRAND 5) Apparaît donc le thème devenu classique de "apprendre à apprendre" - et à vouloir apprendre, dont il est nécessaire que l'éducation obligatoire des jeunes le prenne en considération.

De toute façon, l'éducation des adultes est encore le parent pauvre de la plupart des systèmes éducatifs. Certes, on compte presque partout bien des initiatives et de nombreux développements intéressants. A l'échelon universitaire en particulier, une très nette évolution se fait sentir, comme le montre JANNE (cf. 2e partie). Il n'en reste pas moins que l'éducation des adultes est encore marginale. Ainsi est-elle caractérisée en France (SCHWARTZ 4) par la méconnaissance de sa spécificité (contenus, méthodes, institutions) qui reste sans influence sur le système éducatif traditionnel, par la prééminence de sa dimension professionnelle, par le niveau déjà relativement élevé de ceux à qui elle est offerte, par le peu

d'adultes qu'elle touche, et enfin par une grande dispersion des initiatives.

Le développement de l'éducation des adultes est une nécessité absolue.

Dans tous les domaines, le rythme des changements s'est tellement accéléré qu'il est devenu illusoire de ne considérer l'éducation que comme une préparation à la vie: le "bagage" est trop rapidement périmé. En matière professionnelle avant tout, on s'accorde à constater le besoin d'une éducation "continuée", non seulement pour lutter contre l'érosion des connaissances, mais de plus en plus pour assurer les changements scientifiques et techniques qui dévalorisent l'acquis initial. C'est aussi à l'éducation qu'il faudra demander d'agir sur l'homme qui risque constamment d'être débordé ou aliéné par une société sans cesse plus complexe, par un environnement toujours plus étranger. C'est encore l'éducation qui seule pourra répondre aux besoins et aux aspirations de nature politique, culturelle, éthique ou autres, qui pour des raisons propres à chaque individu apparaissent à l'âge adulte avec une force et par des manifestations qui peuvent être ignorées au stade de l'adolescence.

En fait, traditionnellement, le principe était jusqu'à présent que si on se préparait à vivre à l'école, on ne commençait à vivre qu'au sortir de l'école, et jusqu'au troisième

âge seulement. Quelque caricature qu'il puisse y avoir là, de toute façon éducation s'assimilait à la fois à école et à jeunesse. L'assimilation des deux termes est évidemment contestable puisque, d'une part, même pendant la jeunesse, la majeure partie de l'éducation et des connaissances est acquise hors de l'école, mais au surplus n'est pas prise en considération par elle. D'autre part, l'idée qu'il est un âge privilégié pour l'éducation se vérifie de moins en moins (LENGRAND I, CIDE, JANNE 4 et 5). La psychologie et la pédagogie, en l'état actuel, sont effectivement plus spécialement consacrées à l'enfance et à l'adolescence, mais tendent d'ores et déjà à élargir leur domaine: l'importance de la première enfance pour le développement ultérieur de l'individu n'est plus à démontrer, et des recherches comme notamment celles de PIAGET ouvrent de nouveaux horizons sur les capacités d'apprentissage propres à l'adulte. Il résulte de tout ceci au moins deux conséquences. La première est qu'on est conduit à penser qu'il est à la fois possible et souhaitable de répartir sur une plus longue période de la vie un effort que l'on a toujours concentré sur une période limitée, et ce faisant d'en augmenter l'efficacité. Deuxièmement, si l'on veut développer systématiquement l'éducation des adultes, il importe de rechercher et de mettre au point les techniques qui la supporteront.

véritables stratégies compensatoires de l'éducation: c'est en ces termes qu'est présentée en SUEDE l'éducation récurrente (CERI, LARSSON), dont l'un des objectifs majeurs est précisément de démocratiser l'enseignement supérieur. L'idée force (CERI), plutôt hypothèse que certitude, est que les motivations individuelles, d'abord étroitement déterminées par le milieu familial et social, finissent avec l'âge par devenir plus autonomes, en se rapprochant du milieu de travail. En quelque sorte, il est proposé d'offrir aux adultes une seconde chance, dont on se rend compte au demeurant qu'elle ne pourra être saisie que si elle est soutenue par un ensemble pédagogique et structurel tout à fait nouveau.

L'éducation permanente, condition du développement de l'éducation des adultes

Là encore, les éléments de l'analyse se présentent en réseau davantage que sous la forme d'une chaîne linéaire. Si l'on reprend d'abord les observations qui précèdent immédiatement, le problème de l'éducation récurrente, sinon sa solution, se pose en termes relativement simples: est-il possible de mener de front le développement de l'éducation des adultes depuis une vingtaine d'années? (LARSSON) Question d'autant plus cruciale que l'expansion de l'éducation obligatoire ne paraît plus devoir être illimitée, faut de moyens. A cet égard, une conclusion fondamentale du rapport Edgar FAURE (cf. également WRIGHT et WORTH) est qu'aux stratégies d'expansion linéaire qui

Klamath

P. 125

ont toujours et de plus en plus présidé au développement de l'éducation, doivent succéder des stratégies d'alternatives: thème du passage du quantitatif au qualitatif, particulièrement approprié à l'éducation permanente, la voie quantitative étant menacée d'épuisement et n'ayant d'ailleurs pas apporté les résultats que l'on en escomptait (CIDE).

Un système nouveau s'esquisse alors, dans lequel chaque ordre de l'enseignement traditionnel est appelé à subir de profonds changements. En effet, il parait nécessaire, d'après les observations qui précèdent, d'introduire des restrictions à l'éducation initiale: tout le problème est de savoir comment et à quel niveau, ce que complique la perspective volontariste de justice sociale.

Deux conceptions paraissent ici s'opposer, au moins sur le plan théorique. En premier lieu, des auteurs tels que JANNE et SCHWARTZ, comme également le rapport Edgar FAURE, préconisent la plus large diversification des enseignements secondaires et post-secondaires, afin précisément de les adapter aux besoins, au rythme et aux aptitudes propres à chaque individu ou / et à chaque groupe.

> "Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien offrir à

chaque individu une méthode, une cadence,
des formes d'enseignement qui lui conviennent
en propre ". (CIDE, p. 87).

L'action corrective devrait donc être menée au plus tôt constamment et intensivement.

La conception suédoise en revanche conduit à laisser les choses en l'état le plus longtemps possible. Tout en reconnaissant la nécessité d'une éducation pré-scolaire, les études suédoises estiment qu'en réalité la justice sociale en matière d'éducation est avant tout un problème d'orientation et de sélection, à l'égard duquel une trop grande précipitation pourrait être irrémédiable. C'est ce qui a mené l'instauration d'un enseignement secondaire "polyvalent" et unique, abolissant les barrières traditionnelles entre éducation générale et éducation professionnelle. Ses objectifs sont à la fois de permettre un accès immédiat à la vie professionnelle et d'offrir les bases nécessaires à une éventuelle entrée, immédiate ou différée, dans l'enseignement supérieur. Le "Tronc commun" est donc particulièrement important, et est assorti d'un jeu d'options progressives mais relativement limitées, (par rapport en tout cas au système d'unités capitalisables de SCHWARTZ). Les critiques qui ont été apportées à ce système sont en gros de deux sortes: il ne s'inscrit pas dans le courant pédagogique actuel (SCHWARTZ), et surtout il n'est pas apte en lui-même

à assurer une véritable démocratisation de l'enseignement puisqu'aussi bien il laisse persister les discriminations d'ordre socio-culturel (JANNE).

Si l'on s'arrête à l'idée d'un enseignement secondaire polyvalent de type suédois, on concevra qu'il est impossible d'introduire à ce niveau les restrictions dont la nécessité semble se faire sentir face aux impératifs posés par l'éducation des adultes. Le seul élément qui se prête à une intervention radicale est donc l'enseignement post-secondaire. Il faut bien préciser toutefois qu'il ne s'agit en aucun cas de l'amputer ou d'en limiter l'accès, bien au contraire (cf. WRIGHT, concordant). Le concept d'éducation récurrente présente l'originalité de considérer comme un tout l'éducation post-secondaire et l'éducation des adultes. Ce thème fera bien entendu l'objet de développements plus amples mais, annoncé dès maintenant, contribue à montrer les relations extrêmement étroites que devraient entretenir entre eux les divers éléments d'un système d'éducation permanente.

Principaux caractères de l'éducation permanente.

> "L'éducation permanente au niveau actuel de la réflexion et de l'action est une notion très complexe qu'on n'aura sans doute pas intérêt à simplifier trop rapidement. Ses différentes

composantes devraient plutôt être hiérarchisées, situées exactement les unes par rapport aux autres". (LENGRAND 6)

Aussi bien n'est-il sans doute pas opportun de se lancer ici dans une véritable théorie de l'éducation permanente, mais simplement d'en exposer quelques traits fondamentaux qui peuvent se déduire des observations précédentes, et qui devront guider l'approche plus spécifiquement universitaire du problème. Ces aspects moteurs sont essentiellement empruntés à LENDRAND.

Unité. Le système envisagé regroupe sous une vue d'ensemble toutes les institutions, tous les moments, toutes les circonstances de l'éducation. Au niveau de l'éducation formelle d'abord, il a été tenté plus haut de montrer en quoi la nécessité d'une homogénéisation se faisait sentir, de l'éducation pré-scolaire à l'éducation des adultes. En fait, l'institution éducative, quelle qu'elle soit, détient de moins en moins un monopole éducatif dans la sphère qui lui est propre. Ce que l'UNESCO appelle "éducation parallèle" tend à revêtir pour chacun une importance essentielle, non seulement par son volume, mais aussi en ce qu'elle influe sur les attitudes et les résultats à l'égard de l'éducation formelle. Il convient donc que l'éducation soit organisée de manière à être permanente dans l'espace comme dans le temps.

Cela suppose une ouverture de l'éducation formelle sur l'extérieur, notamment sur le plan des programmes et des méthodes. Mais il s'ensuit également et surtout que les institutions d'éducation devront reconnaître, par exemple dans leurs conditions d'accès ou de délivrance de diplômes, une valeur pleine et entière aux expériences éducatives vécues ailleurs. D'où un argument supplémentaire pour un système d'éducation récurrente dans lequel une expérience professionnelle, aussi courte soit-elle, devrait logiquement précéder et valoriser une étape d'éducation formelle. Il s'ensuit également que l'éducation est appelée à devenir plus globale qu'elle n'est aujourd'hui.

Globalité. On rejoint par là le thème de "l'homme complet" qui a constitué l'une des hypothèses de travail des auteurs du rapport Edgar FAURE. Traditionnellement, l'enseignement ne connaissait que deux domaines généraux: la science et l'humanisme (SCHWARTZ 1). Le citoyen, l'époux, le travailleur, en un mot l'homme social, étaient et sont encore totalement laissés de côté. L'éducation esthétique, physique, artistique, la maîtrise des moyens de communication de masse n'ont jamais été non plus de caractère scolaire. Or l'école mériterait mieux que d'être une sorte de sanctuaire voué à un savoir ésotérique et, qui plus est, de nature encyclopédique et accumulative. La tradition veut également que l'éducation générale et l'éducation professionnelle soient artificiellement séparées, comme plus

généralement l'intellectuel et le manuel, l'abstrait et le concret. Or on se rend de mieux en mieux compte que le développement harmonieux de la personnalité, jeune ou adulte, ne peut dissocier des pôles qui sont en fait complémentaires. Une formation professionnelle risque de ne produire que de "futurs à reconvertir" (SCHWARTZ 4) si elle ne s'accompagne pas d'une formation "de base" suffisante pour prendre le recul nécessaire par rapport au métier, pour l'approfondir et le cas échéant changer d'orientation. D'autre part, que serait une éducation "générale" sans prise sur la vie? C'est encore B. SCHWARTZ qui constate que l'assimilation de ce type d'éducation dépend de sa liaison à la vie affective réelle, c'est-à-dire professionnelle, civique, familiale, etc. La perception de ce problème doit de plus être envisagée par référence au changement, qui est l'apanage de la société moderne. L'évolution des sciences et des techniques est telle qu'elle rend caduque toute spécialisation sans issue (cf. CIDE B/16 et B/17). De manière quelque peu paradoxale peut-être, l'accent se trouve donc mis à nouveau sur le caractère général de l'éducation, entendu dans un sens tout nouveau il est vrai. Se proposant de faire de chaque individu un acteur de changement, l'éducation permanente devra promouvoir la compréhension des aspects de la société les plus mouvants, en particulier des aspects socio-économiques et des aspects scientifiques et techniques. S'agissant en particulier de ces derniers, c'est une réelle acculturation qui sera

nécessaire, bien plus qu'une spécialisation (cf. la notion "d'humanisme scientifique" de la CIDE). D'une façon générale en définitive, l'éducation devra être globale, mais il s'agira avant tout d'une éducation à la méthode, et non plus tellement d'une éducation à la connaissance, dont le but serait le plein épanouissement des possibilités de l'individu (cf. également WORTH).

Individualisation. Ce caractère a déjà été évoqué à travers quelques unes de ses composantes et représente l'une des plus fermes constantes des travaux consacrés à l'éducation permanente, soit en général, soit à l'échelon universitaire (cf. WRIGHT notamment). Les trois principes retenus par la Commission WRIGHT à cet égard peuvent être résumés comme suit:

- éducation centrée sur l'individu (contenus, organisation, évaluation, etc.);
- possibilité et responsabilité, pour tout individu, du choix de son éducation;
- éducation accessible à tous les individus, à tout moment de leur vie.

L'idée fondamentale qui sous-tend ces considérations est que si l'éducation doit préparer au changement et donc développer l'adaptabilité, si la méthode doit l'emporter sur le contenu ("apprendre à apprendre"), l'auto-éducation doit

alors devenir la règle: le maître qui enseigne (teaching) s'efface devant l'homme qui apprend (learning), et qui devient en réalité le principal maître de son éducation. Encore faut-il lui en donner les moyens. On mesure d'emblée les conséquences de cette évolution au niveau de la relation pédagogique, d'où seront exclues les formes séculaires d'un autoritarisme peu démocratique. Celui qui dispensait les connaissances est condamné au profit de celui qui les valorisera, et qui du reste ne pourra plus prétendre en détenir la totalité. Aussi bien son rôle sera-t-il plutôt de développer les capacités individuelles d'acquisition des connaissances, et à l'enseignant traditionnel se substituera un conseiller, un animateur. De même, c'est l'orientation, la "guidance" (JANNE) qui devront déterminer le déroulement des cursus, et non plus la sélection par l'échec. En ce qui concerne spécifiquement les moyens de transmission des connaissances, il faudra faire systématiquement appel aux technologies modernes, en particulier par l'utilisation combinée (multi-media) de moyens d'éducation à distance, écrits, sonores ou visuels. Il importe en effet de pouvoir atteindre l'individu là où il se trouve lorsque pour des raisons géographiques, familiales ou autres, il ne peut avoir accès à un établissement d'éducation. En sens inverse, cet établissement, quel qu'il soit à l'origine d'ailleurs, devra évoluer et se transformer en véritable centre intégré, où chacun pourra trouver les

services éducatifs ou culturels (au sens large) qu'il souhaite. C'est la double tendance centrifuge et centripète (SCHWARTZ 3) que devra subir l'Université notamment. A l'intérieur de l'établissement, les auxiliaires technologiques pourront être la base d'une sorte de banque de connaissances, permettant ainsi une diversification souple et modulaire des réponses aux besoins individuels, et à ce titre extrêmement variés. En fait, dans le cadre de l'éducation permanente, cette notion de besoin est à tous égards capitale, et devrait avoir de profondes répercussions au niveau de l'éducation post-secondaire. De toute manière, il apparaît déjà que l'individualisation de l'éducation formelle exige la mise en oeuvre de moyens nouveaux et complexes, mais aussi nombreux et importants. En cela elle n'est absolument pas incompatible avec un système d'éducation de masse, malgré ou à cause de la difficulté d'organiser des quantités de petites unités. "Plus il y a d'élèves ou d'étudiants, et moins il est difficile de résoudre ce problème; seul un enseignement de masse permet l'individualisation."(SCHWARTZ I)

Peut-être y a-t-il loin encore des idées aux faits. Peut-être au contraire sera-t-on surpris de la rapidité avec laquelle des pressions de tous ordres accélèreront le mouvement. L'augmentation prévisible du temps de "non-travail", par exemple, peut sans doute être considérée comme un signe avant-coureur. Quoi qu'il en soit, il ressort des analyses de SCHWARTZ et de LENGRAND, ainsi que des méthodes de travail des Commissions

WRIGHT ET WORTH, que l'éducation permanente est une entreprise commune (LENGRAND I et 2), à laquelle les éducateurs ne peuvent être que partie minoritaire. Les sciences de l'éducation, et bien au-delà les sciences exactes, humaines ou sociales, ont une contribution de tout premier plan à apporter. On ne saurait exclure non plus les économistes ou les planificateurs, les urbanistes, les spécialistes des mass-média, etc. Enfin, l'éducation devenant avant tout au service des éduqués, il est évident qu'ils devront en être les principaux artisans. Il se pourra alors qu'éducation devienne synonyme de développement de la responsabilité et qu'ainsi des mots comme participation ou autogestion prennent un sens nouveau.

II DE L'EDUCATION PERMANENTE A L'UNIVERSITE

Jusqu'à présent, on doit reconnaître que l'enseignement supérieur, plus que tout autre niveau de l'éducation formelle, s'est sensiblement ouvert à l'éducation des adultes (cf. JANNE I et 4). De nombreuses universités ou collèges, ici et là, se sont lancés dans des initiatives en général peu cohérentes entre elles. Parfois cependant, des résultats heureux, bien qu'isolés, ont pu être atteints par la coopération: c'est le cas de certains consortiums aux Etats-Unis. (1) Mais l'on

---

(1) Cf. "Les techniques de coopération inter-universitaire utilisées aux Etats-Unis", par l'Association "Europe-Université", France, déc. 1971.

n'en est encore pas au stade où s'accomplissent des réformes d'ensemble par lesquelles "l'actuelle dichotomie fonctionnelle de l'éducation scolaire et de l'éducation post-scolaire tendra de plus en plus à s'effacer au profit d'un seul système éducatif tenant compte des exigences professionnelles, culturelles et personnelles - présentes et futures - ". (JANNE 4)

Diverses raisons amènent cependant à penser que l'Université représente plus ou moins la clé de voûte de l'éducation permanente. En premier lieu, comme l'observe Janne, elle accueille traditionnellement des classes d'âges adultes biologiquement, politiquement et culturellement, même si elles ne le sont pas encore économiquement et socialement. A ce propos est souvent mentionné l'intérêt qu'il y aurait pour ces étudiants de se trouver en contact étroit avec d'autres adultes plus mûrs sur ces derniers plans, ainsi qu'à passer eux-mêmes, avant ou pendant des études post-secondaires, par une expérience de vie "active" unanimement reconnue comme motivante. Car "si, pour les jeunes étudiants, la participation active aux décisions concernant les objectifs et le contenu des programmes et l'organisation des institutions est, dans le meilleur des cas, un exercice les préparant à leur rôle futur, pour des adultes, elle sera une chose absolument normale et allant de soi". (CERI - cf. également CARNEGIE)

A côté des clivages sociaux qui séparent étudiants et travailleurs, de plus en plus se pose le problème du fossé entre générations, sensible sur le plan socio-culturel, mais susceptible de prendre des proportions catastrophiques à l'échelon strictement professionnel. Les profils professionnels et les qualifications évoluent en effet à un rythme croissant et tendent à déclasser ceux dont la formation est la plus ancienne dans le temps (LARSSON, JANNE). Simultanément, les qualifications professionnelles requises sont de plus en plus élevées. L'Université peut donc et doit jouer en ce domaine un rôle qu'elle est seule, dans l'éducation formelle, à pouvoir remplir. Mais cette question des qualifications doit être abordée prudemment, en tant qu'elle touche de près les points névralgiques que sont la spécialisation et le diplôme, qui seront abordés plus loin. De plus, il n'est pas certain qu'elle soit directement dépendante du système éducatif. Les rapports CARNEGIE et WORTH soulignent en effet la tendance de certains secteurs professionnels à devenir de plus en plus sélectifs à mesure qu'augmente de nombre de diplômés de l'éducation post-secondaire: tout se passe comme si le numerus clausus, lorsqu'il est supprimé à l'entrée, était simplement différé jusqu'à la sortie des études.

Il est de fait que l'enseignement supérieur dans la plupart des pays industrialisés est en train d'exploser, ce qui d'ailleurs suffirait à justifier la nécessité de réorientations de fond. Mais parallèlement, malgré quelques progrès, l'Université est et reste le niveau le plus socialement discriminatoire à l'intérieur de l'éducation formelle. Qu'elle recueille en fait les fruits d'une sélection exercée en amont ou qu'elle contribue elle-même aux distorsions importe peu dans l immédiat: la justice sociale commande d'essayer de rétablir l'équilibre entre différents groupes sociaux à l'Université, et il est urgent d'entreprendre cette action simultanément pour toutes les classes d'âge concernées, sous peine d'aggraver encore le fossé évoqué plus haut. Mais toute solution qui aurait pour effet d'élargir considérablement l'accès à l'éducation post-secondaire, qui quantitativement est proche du point de rupture, amorcerait une croissance catastrophique (WORTH - Cf. aussi CIDE). On reconnaît donc unanimement la nécessité d'alternatives nouvelles. L'une des plus importantes est en générale la création d'un centre national (ou provincial) d'éducation permanente , tenant à la fois de l'Open University britannique et de l'University Without Walls américaine. Mais avant d'en venir, avec la partie suivante de l'étude, aux aspects institutionnels du problème, il est sans doute bon d'évoquer quelques thèmes fondamentaux qui alimentent le plus souvent des observations convergentes,

et qui peuvent être un cadre problématique aux propositions concrètes.

Le diplôme.

Dans son rôle actuel, il constitue l'un des obstacles les plus importants à l'avènement d'une éducation permanente. C'est du reste la principale cible du rapport de la Commission Carnegie, à travers la "degree structure" de l'enseignement supérieur américain. Signe formel d'une éducation formelle, le diplôme ne détermine pas seulement l'orientation ou plutôt la sélection individuelle durant les études, il est également la clé de la vie professionnelle, dans une mesure telle qu'il devient l'objet d'une véritable inflation:

1) le nombre des diplômés de l'enseignement supérieur augmente;
2) la concurrence sur le marché du travail, ainsi que le malthusianisme corporatiste, provoquent une élévation du degré ou du nombre de diplômes requis;
3) "course aux diplômes", et par conséquent allongement de la durée des études, qui peut être en même temps une solution au chômage ou au sous-emploi;
4) création de diplômes de plus en plus nombreux et spécialisés.

Un tel système, aussi rigide qu'absurde, n'est évidemment plus de mise. Si l'éducation doit donner la préférence à l'aptitude plutôt qu'à la connaissance acquise, les modalités et

les fonctions de la sanction doivent changer - "The best test is performance on the job" (CARNEGIE). Il est cependant difficile à l'éducation seule de venir à bout du problème. On peut en effet recommander que les employeurs "testent" leurs candidats avant de les embaucher ou de leur accorder une promotion, plutôt que de les juger sur titre (CARNEGIE), on peut recommander que des diplômes puissent être délivrés sur la base d'une étape d'éducation parcourue hors de l'Université (WRIGHT), voire même que les diplômes n'aient qu'une validité limitée à quelques années et qu'ils ne se substituent qu'exceptionnellement à l'examen qui deviendrait la règle pour l'accès à la profession (WRIGHT), le rapport WRIGHT, en réalité, paraît bien être conscient des limites de ce genre d'effort. "We are strongly convinced that while post-secondary educational experiences are and ought to be different, they should be equal in social esteem. The Commission entertains few illusions about the tenacity of social myths, or about the ability of a bureaucratic edict to change them".

D'autre part, les sujets de l'éducation permanente auront à évaluer eux-mêmes (et pourront l'exiger, en particulier les adultes) les résultats acquis par rapport à des objectifs qu'eux-mêmes se seront fixés. "In the future, we must establish objectives that can be measured not by comparing one learner against another but by comparing each learner against his chosen or imposed objectives" (WORTH). Janne aime à cet égard parler

d'"orientation permanente". Dans ce contexte, le diplôme et ses actuelles significations paraissent bien désuètes.

Reste la question de fond: que doit-il advenir du diplôme, qui jusqu'ici a été cernée plutôt que traitée. A première vue, il semble qu'il y ait à ce sujet une contradiction difficilement réductible entre les réflexions très structurées de SCHWARTZ et les recommandations de la Commission CARNEGIE. La Commission, constatant l'existence de quelque 1,600 diplômes actuellement dans l'enseignement supérieur américain, recommande d'en réduire le nombre à 160 environ et d'en élargir le champ. SCHWARTZ au contraire, dans le cadre d'un système "d'unités capitalisables", préconise une très grande diversification des diplômes pour chaque niveau ou "grade" (SCHWARTZ I). Etant donné l'importance de ce système pour l'éducation récurrente, on reviendra sur lui seul ultérieurement. En fait, les contextes respectifs de ces deux thèses devraient permettre de nuancer leur antinomie. On a l'impression en effet que les préoccupations et les objectifs, ne sont pas si différents dans les deux cas qu'il le semblerait. D'une part SCHWARTZ lui-même reconnaît le risque de morcellement qu'engendrerait le principe des unités capitalisables: il suggère donc, par l'intermédiaire de "troncs communs", de les associer par groupe ou par familles. Or il semble bien que ce qui est visé par la Commission CARNEGIE est précisément d'aboutir à des diplômes en quelque sorte polyvalents. D'autre part, les deux démarches paraissent animées du même souci de

diversification ("more options"), et se rejoignent ainsi en ce qui concerne le problème de la spécialisation.

La spécialisation.

Dans ce domaine, des approches différentes amènent au même résultat: la nécessité de reporter la spécialisation à la fin des études.

Sur le plan théorique en premier lieu (Cf. CIDE B/16 et 17) les termes du problème sont en pleine évolution. Le fantastique développement des connaissances remet en cause les classiques nomenclatures de disciplines ou de sciences. A côté de la tendance à des spécialisations de plus en plus étroites, qui ne peuvent guère se justifier, et encore qu'à l'égard de la recherche fondamentale, apparaissent des sciences, des techniques et des professions nouvelles, de caractère synthétique et largement interdisciplinaires. Les généralistes deviennent donc au moins aussi importants pour la société que les spécialistes. La créativité, l'adaptabilité, qui étaient plus haut évoquées comme facteurs d'épanouissement, deviennent d'autant plus nécessaires, économiquement et socialement, que le mouvement actuel des connaissances paraît sans fin. On retrouve par conséquent l'idée de formation débouchant sur des réseaux de professions plutôt que sur des champs clos (Cf. CARNEGIE, WRIGHT et WORTH).

Les analyses consacrées à l'éducation récurrente (Cf. CERI et LARSSON) insistent, d'autre part, sur l'importance du facteur motivation dans l'éducation des adultes tout spécialement. Outre l'idée, de pur bon sens, que la personnalité se forge avec l'âge et l'expérience, les auteurs en question attachent une grande attention aux mécanismes sociaux qui peuvent influer sur ce développement, et adoptent le postulat selon lequel il est probable, sinon certain, que c'est précisément avec l'âge et l'expérience que l'individu échappe peu à peu à l'emprise du milieu social d'origine. De ce point de vue, une spécialisation trop rapide serait un facteur objectif de discrimination sociale.

Par ailleurs, si l'éducation doit être répartie sur une plus longue période de la vie, les raisons qui avaient pu militer pour des spécialisations rapides, en tant qu'accumulation de capital pour la vie, tendent à s'affaiblir, et ne devraient pas résister à l'image de "l'homme complet". Cependant, ici également, il paraît difficile d'éluder le fond du problème: comment dans ces conditions sera irriguée la recherche fondamentale à l'Université?

Recherche et besoins.

La recherche doit-elle rester étrangère au débat sur l'Université et l'éducation permanente? A travers la plupart des

études et propositions, il n'apparaît pas en tout cas que la fonction de recherche, de tout temps dévolue à l'enseignement supérieur, soit profondément remise en cause en tant que telle. Ainsi la Commission WRIGHT se refuse-t-elle à ce genre de discussion, qu'elle juge par trop philosophique. JANNE n'aborde guère la question que de façon incidente, lorsqu'il estime que les universités devront s'ouvrir résolument à la recherche en matière d'éducation: auto-didaxie des adultes, technologies éducatives, réalisation d'expériences pilotes, etc., (JANNE 4 - Cf. aussi SCHWARTZ 2). D'autre part, l'une des principales perspectives de la Commission CARNEGIE, lorsqu'elle propose d'élargir le champ de certains diplômes, est de réduire l'impact de la recherche sur un enseignement qui jusqu'alors en a été trop tributaire (contenus, filières), en ce sens qu'il a pour objet théorique de préparer les étudiants aux fonctions de chercheur; il en résulte une situation peu rationnelle, tant pour la recherche que pour l'enseignement, ainsi qu'en témoigne la multiplication anarchique de thèses dont au surplus l'intérêt scientifique n'est pas toujours démontré. Cela est bien sûr préjudiciable à la souplesse d'une éducation déterminée par l'éduqué et non plus par des matières ou disciplines hiérarchisées.

Le point de vue adopté par la Commission WORTH paraît cependant plus vaste si l'on en juge par la fonction de "discovery" qu'elle confère aux universités (distinguées cette fois des autres types d'établissements d'enseignement supérieur). Considérant le caractère impératif que présente la recherche pour la société de demain, dans laquelle en particulier la technologie sera omniprésente, le rapport établit la nécessité de produire les innovations de toutes sortes qu'exigera la solution de problèmes nouveaux et sans commune mesure avec les disciplines scientifiques classiques (Cf. d'ailleurs CIDE B/16 et B/17, confirmation de "tout ce qui monte converge"). Les chercheurs universitaires auront de plus en plus à élaborer des projets largement inter-disciplinaires, et ne pourront sans doute, dans certains cas, travailler qu'en collaboration avec l'industrie et le secteur privé. S'attachant à l'étude de problèmes d'ordre individuel, économique ou social, l'Université devra diffuser les résultats de la recherche dans la communauté où elle est implantée, en entretenant une liaison "feedback".

Les travaux de SCHWARTZ montrent tout l'intérêt d'une telle liaison, déterminante pour la mise en oeuvre et le développement d'un système d'éducation permanente. D'importants développements y sont consacrés à la question des besoins éducatifs, dans lesquels sont distingués besoins

individuels et besoins collectifs, et partant actions éducatives individuelles et collectives. Par collectivité, il convient d'entendre, dans ce contexte, un groupe géographiquement limité de personnes ayant des intérêts communs (SCHARTZ 2): entreprise, région ou quartier, association professionnelle ou culturelle,etc. La méthode d'approche exposée s'apparente singulièrement aux travaux préparatoires d'une opération d'alphabétisation fonctionnelle, dont l'objectif est de parvenir "à identifier, à définir et à analyser une série de problèmes qui sont l'expression pédagogique des principaux obstacles d'un projet de développement et qui empêchent la réalisation de ses objectifs. (...) Les éducateurs ne doivent en retenir que ceux dont la solution dépend avant tout et surtout d'une intervention pédagogique" (CIDE C/12). Or il se dégage des analyses de SCHWARTZ que ces objectifs, par l'effet catalyseur d'une action éducative, peuvent être ceux qu'auront déterminés les "éduqués" eux-mêmes ou les "s'éduquant". Le point important est en effet selon lui que le rôle de l'équipe d'éducateurs ne doit pas se limiter à l'analyse d'une part des besoins objectifs ou de l'autre des aspirations, c'est-à-dire des besoins ressentis et exprimés. Elle doit non seulement détecter, mais surtout aider à faire émerger, par une transformation constante des besoins latents en besoins ressentis, de plus en plus nombreux et diversifiés:

"la meilleure des formations n'est jamais que la transformation des besoins ressentis" (SCHWARTZ 5). L'objectif est alors la prise en charge de cette formation par la collectivité.

Mais y-a-t-il une si nette démarcation entre l'individuel et le collectif ? Tout comme la Commission WORTH, SCHWARTZ ne le pense pas, et se réfère à la notion "d'écho", c'est-à-dire au réseau de relations inter-individuelles que noue une collectivité géographiquement fermée: "l'écho doit être tel que les personnes non formées se posent des questions, en viennent à souhaiter se former, et la formation collective "s'auto-développe". La formation collective est en même temps une stratégie de départ de l'éducation permanente, mais aussi son objectif, et son aboutissement" (SCHWARTZ 2). Et plus généralement, "the reconciliation of the needs of the individual and of the community distinguishes a democratic society from anarchy on the one hand and totalitarism on the other", (WORTH: "Interim proposals"). On conforte ainsi l'idée de l'éducation de masse condition d'une éducation individualisée, de même qu'on rejoint la conclusion souvent formulée selon laquelle le succès d'une entreprise d'éducation des adultes ou d'éducation permanente passe par un effort intensif d'information et de promotion auprès des intéressés (de "marketing", d'après le rapport WORTH).

D'autre part, il va sans dire dans ces conditions que les moyens et les méthodes du "learning", qu'ils soient d'ordre psycho-pédagogique, socio-pédagogique, technologique, etc., devront être puissamment développés. C'est là que les propositions visant à intégrer à l'Université des activités de recherche en matière d'éducation prennent toute leur portée. Aussi bien réunissent-elles la quasi-unanimité des auteurs consultés. Mais en même temps l'éducation, selon ces mêmes auteurs et SCHWARTZ en particulier, devient elle-même davantage auto-recherche qu'accession à des savoirs uniformes pré-établis. Au niveau de l'Université, la dimension communautaire de ce processus devrait tendre à briser la hiérarchie traditionnelle qui fait dépendre les contenus de l'enseignement de ceux de la recherche, ce que l'on pourrait appeler vulgarisation ne venant accessoirement qu'au bas de l'échelle.(1) Ces perspectives novatrices se situent à l'opposé d'une approche pédagogique de type classique, en tant qu'elles visent à intégrer éducation et développement communautaire. L'Université peut prendre une dimension toute nouvelle en devenant un service capable de contribuer à l'invention de réponses adéquates aux problèmes spécifiques identifiés comme obstacle à ce développement. C'est au fond la notion même d'Université qui s'en trouve changée.

---

(1) Cf. rapport final du colloque sur "la contribution des universités à l'éducation permanente", Commission française pour l'UNESCO, décembre 1972.

III. VERS L'UNIVERSITE RECURRENTE

"A clear tendancy to make university studies available to those who for certain reasons, partly social, have not had the traditional theorical education but who do have experience from working life". (JOHANSSON)

C'est en quelque sorte le point de départ. JOHANSSON fait état d'enquêtes menées en SUEDE qui montrent que les résultats atteints par les "nouveaux étudiants" dans les domaines qui leur sont ouverts sont comparables à ceux qu'obtiennent les autres. Ce résultat réfute les objections préalables qui pourraient être élevées en ce qui concerne le "niveau" nécessaire des études, et qui n'auraient d'autres effets pratiques que de réserver l'éducation des adultes aux plus scolarisés. Or le but poursuivi est précisément le contraire, étant entendu toutefois que le concept de scolarisation doit devenir beaucoup plus élastique qu'il ne l'est encore.

Mais, et c'est ici qu'intervient la notion d'éducation récurrente, à partir - et seulement à partir - du moment où il sera offert aux adultes des possibilités réelles d'entreprendre ou de reprendre des études universitaires, la question peut se poser de savoir si l'on peut envisager de réduire la durée de l'éducation initiale, dont on a vu quels

inconvénients (psychologiques, sociaux, professionnels, culturels...) elle impliquait en l'état actuel. Selon la Commission CARNEGIE, un premier pas en ce sens pourrait et devrait être franchi en réduisant d'un quart les cursus universitaires, sans qu'il s'ensuive un amoindrissement qualitatif des études. Il est d'ailleurs prévisible que les progrès pédagogiques et technologiques accélèreront les rythmes d'apprentissage. Cependant, plus peut-être qu'une telle accélération, ce qu'il faut attendre est un véritable éclatement du facteur temps dans l'éducation (Cf. WORTH, LENGRAND, CIDE). L'individualisation et la diversification de l'éducation rendront en effet caduques les notions actuelles de programmes, de classe ou d'année scolaire.

Encore convient-il de préciser le cadre de ces perspectives en distinguant éducation obligatoire et éducation volontaire. Du moins parmi les auteurs cités ici, nul ne met en doute la nécessité d'une période initiale d'éducation formelle obligatoire, d'une dizaine d'années à compter d'un âge donné, sept ans par exemple, et qui correspondrait aux actuels enseignements primaire et secondaire. Bien qu'en fait l'éducation récurrente, théoriquement, ne mette en question que l'éducation post-scolaire, on admet aisément qu'elle se prépare bien avant, y compris même, en tant que

"stratégie compensatoire" (CERI), dès l'éducation préscolaire. Concrètement, il s'agit d'aménager avant le post-secondaire un processus d'éducation formelle permettant aussi bien l'accès immédiat à une profession ou plutôt à un groupe de professions, et l'entrée, immédiate ou différée, dans l'enseignement supérieur. Un tel processus comportera donc une éducation générale de base en même temps qu'une éducation à vocation professionnelle (et non pas une formation professionnelle, pour les raisons exposées précédemment, et qui au surplus ne saurait s'acquérir réellement que par l'exercice d'une profession). Techniquement, le système d'unités capitalisables imaginé par SCHWARTZ semble permettre une articulation sans hiatus entre cette première phase d'éducation et l'éducation ultérieure. Pratiquement il convient cependant au regard de l'éducation récurrente, d'élaborer un ensemble de mécanismes permettant aussi bien d'assurer l'égalité sinon entre individus, du moins entre groupes sociaux, que d'inciter d'une part les jeunes étudiants à ne pas se cloîtrer dans l'Université, d'autre part les adultes à rester des étudiants.

A cet égard, les moyens proposés sont nombreux et variés. Mais un certain nombre de thèmes majeurs peuvent s'en dégager, qui conduiront à l'esquisse de nouveaux profils d'établissements universitaires.

Le droit à l'éducation récurrente

"Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'éducation permanente est la clé de voûte de la Cité éducative" (CIDE), qui est une Cité démocratique. Mais la jouissance d'un droit n'est rien sans la faculté de l'exercer. Depuis quelques années sont proposées diverses solutions qui presque toutes tendent à attribuer à chaque individu, dès sa naissance, un "crédit éducation". Plusieurs formules sont praticables, ainsi que les prévoit SCHWARTZ. (1)

I) Droit d'éducation égal pour tous à la naissance, calculé en nombre d'années. Des aménagements sont toutefois possibles dans la perspective de l'éducation récurrente. On peut ainsi déterminer qu'une partie de ce crédit devra être obligatoirement dépensée dans une première phase (scolarité initiale obligatoire), le reliquat restant à la libre disposition de son titulaire pour la suite (Cf. CERI). De plus, à ce minimum obligatoire pourrait être ajouté un maximum, de manière à empêcher, et non à dissuader, l'usage immédiat du reliquat: il y a là un degré de contrainte qu'il convient évidemment de soupeser.

(1) "L'éducation permanente en l'an 2000", à paraître, cité in CIDE, p. 260.

2) Droit d'éducation continuée ou ultérieure égale à tous, quelle que soit la durée des études initiales. La Commission CARNEGIE, par exemple, recommande ainsi, après la fin de l'éducation secondaire, l'ouverture d'un crédit individuel de deux années d'éducation post-secondaire. Le chiffre n'est qu'indicatif, mais quel qu'il soit, il pourra être assorti de conditions diverses, relatives à l'âge ou à la durée préalable d'exercice d'une profession (Cf. SUEDE). Une recommandation de la Commission WRIGHT vise à reconnaître le droit à l'éducation post-secondaire, sans conditions formelles d'accès, à ceux qui ont quitté l'éducation formelle depuis deux ans au moins.

3) Droit dépendant du niveau du diplôme acquis à la sortie de l'école: par exemple une année pour ceux qui n'ont pas atteint le niveau d'entrée à l'Université, deux années pour ceux qui sortiraient du premier niveau universitaire (SCHWARTZ). Sous cette forme brute, le droit à l'éducation permanente consacrerait le privilège de scolarisation, et au-delà l'inégalité entre groupes sociaux. On pourrait concevoir au contraire que ce droit soit inversement proportionnel au niveau initialement acquis. Ainsi la possession récente d'un diplôme d'enseignement supérieur, en France,

est-elle une condition restrictive à l'application de la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue (dont l'objet, il est vrai, est sensiblement différent de celui qui est examiné ici).

4) Droit établi en fonction du métier: par exemple les médecins auraient droit à quatre années, les ingénieurs à trois, etc., (SCHWARTZ). Cette option, même si d'ailleurs elle ne paraît pas rigoureusement incompatible avec les trois premières, n'en devrait pas moins poser quelques problèmes théoriques et pratiques. Ainsi liée au métier, et si elle ne se limite pas au perfectionnement professionnel et au recyclage, elle risque, du moins sous la forme proposée, de réserver les possibilités de développement social ou culturel à ceux qui sur ce plan sont déjà le plus favorisés. D'autre part, si la mobilité professionnelle est à la fois une nécessité et un objectif auxquels doit se soumettre l'éducation, il peut devenir problématique de se référer aux professions d'origine pour déterminer uniformément des "crédits de mobilité". Une question plus vaste se pose également dans ce contexte, en ce qui concerne les débouchés. L'un des effets généralement reconnus à l'éducation permanente (Cf. notamment SCHWARTZ, JANNE, WORTH) est de résoudre le problème de la sélection en lui

substituant des procédures systématiques d'orientation; en outre, les cursus ou les "filières" devenant plus souples et interchangeables, en même temps que réparties entre différentes périodes de la vie, l'adaptation de l'éducation à l'emploi devrait en quelque sorte se faire harmonieusement, en diminuant heurts et contraintes. Mais il est vraisemblable que certains secteurs professionnels continueront plus ou moins longtemps à faire exception: la Commission WRIGHT évoque par exemple les professions médicales ou dentaires, à l'égard desquelles, en l'état actuel, il semble impossible de tolérer la pléthore au nom de la liberté. Se refusant toutefois à admettre l'application d'un numerus clausus dans ce domaine, mais confrontée à un problème irréductible autrement que par la sélection, elle propose de recourir à la loterie afin de départager d'une manière aussi impartiale que possible entre ceux qui auront été reconnus "aptes" à l'exercice de la profession visée. Mais la Commission ajoute qu'il est indispensable d'organiser un flux constant d'informations sur les possibilités et les débouchés.

Vraisemblablement, ces quatre catégories de crédit éducation sont respectivement celles dont la mise en oeuvre pourrait être la plus rapide et la moins complexe. Mais elles ne sont pas exclusives: d'autres unités de référence que celle de l'année d'éducation peuvent intervenir dans

un sens encore plus conforme à l'éducation permanente ou récurrente, c'est-à-dire en dévalorisant le facteur temps au profit du facteur quantité, "chaque citoyen ayant droit de tirer de son compte, tout au long de sa vie et quand il le veut, un certain nombre de "modules", le module correspondant à une somme autonome de connaissance et de développement intellectuel et affectif" (CIDE). Et à la limite, la logique "compensatoire" de l'éducation récurrente n'interdirait peut-être pas une répartition inégale des crédits, bien que le rapport Edgar Faure soit peu explicite lorsqu'il recommande "d'introduire graduellement, et d'abord pour certaines catégories de la population active, des possibilités d'éducation itérative".

En tout état de cause, la réalisation de ces perspectives est loin de ne concerner que le système éducatif. Elle fait appel à une politique d'ensemble, sociale, juridique, financière, fiscale, économique, dont certains aspects seront abordés dans la dernière partie de cette étude. Mais à l'intérieur même de l'éducation, elle suppose d'amples mutations.

L'accès à l'éducation récurrente

Ce thème est le corollaire du précédent, et en tant que tel a déjà été évoqué incidemment. Le principe, affirmé avec une force unanime dans l'ensemble des études de référence, est celui de la liberté absolue d'accès à l'éducation post-secondaire, sans discrimination d'aucune sorte fondée sur l'âge et le sexe (Cf. WRIGHT, WORTH et JANNE 5), les diplômes acquis ou le "niveau" possédé, les voies précédemment suivies: "l'éducation doit pouvoir être dispensée et acquise par une multitude de moyens, l'important n'étant pas de savoir quel chemin le sujet a suivi, mais ce qu'il a appris et acquis" (CIDE). JANNE et JOHANSSON constatent qu'une tendance se manifeste déjà en ce sens dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays, où l'on admet de plus en plus des adultes non diplômés d'enseignement secondaire. Les procédures adoptées dans ce cas ne doivent cependant pas être un substitut de l'admission sur titres, par lequel il serait vérifié que les recrues détiennent un ensemble de connaissances formelles les plaçant dans une situation comparable à celle des étudiants traditionnels, mais au contraire viser à déceler leur aptitude à entreprendre les études qu'ils souhaitent, et le cas échéant à les conseiller, à les orienter. Il faut donc s'éloigner autant que

possible du cérémonial de l'examen et de son arbitraire discernement. Les tests, les entretiens avec psychologues, la co-évaluation de l'expérience acquise, sont autant d'exemples des méthodes à utiliser. Toutefois, comme le remarquent la Commission CARNEGIE et, dans une certaine mesure, JANNE (fréquentes références à l'épistémologie génétique notamment), il est nécessaire de perfectionner les moyens déjà existants dans ce domaine, afin qu'ils deviennent réellement les instruments fiables - mais seulement les instruments - d'une orientation efficiente. On notera d'ailleurs que la Commission CARNEGIE propose des mesures analogues pour déterminer l'accès à l'emploi, ainsi que la promotion de fonction en cours d'emploi (Cf. également WORTH). En SUEDE, les procédures d'admission sont extrêmement diversifiées, et admettent des critères tels que la réalisation d'un projet d'urbanisme ou d'un court métrage.

Les applications du principe sont nombreuses: il s'agit des possibilités d'accès que l'Université doit multiplier, jusqu'à l'extrême limite de ses capacités: cours du soir, sessions d'été ou de week-end en particulier. Il s'agit aussi d'aller au-devant de ceux que leur lieu de

résidence ou leur situation de famille par exemple tiennent à l'écart des centres universitaires: cours par correspondance, émissions de radio ou de télévision, combinaisons par système multi-media, décentralisation universitaire par la création d'antennes locales ou régionales (SUEDE), par l'utilisation de centres divers déjà existants (SCHWARTZ 2). On reviendra sur ces dernières possibilités.

Il convient auparavant de s'interroger sur ce que peut signifier l'accès à l'éducation post-secondaire récurrente actuellement. La Commission WRIGHT est d'avis que l'accès aux institutions ne saurait se justifier que par les possibilités offertes d'accès aux diplômes. Etant donné en effet ce qu'est aujourd'hui la fonction du diplôme, les "mythes sociaux" dont il est devenu l'objet et qu'il serait vain d'espérer abolir d'un trait de plume, force est bien de reconnaître que l'aspiration au diplôme qui, dans la plupart des cas, anime les étudiants jeunes ou adultes, est fort compréhensible sinon légitime. Un tel phénomène est au demeurant d'essence sociale bien davantage qu'éducative (Cf. WRIGHT). Il n'empêche que le système éducatif doit en tirer les conséquences en ce qui le concerne, et

il s'agira alors d'admettre en termes d'éducation la validité d'expériences acquises à l'extérieur de l'éducation formelle. "Formal programs in universities and colleges should be more fully integrated with real opportunity for experience and practice so that pertinent pratical experience gained outside formal institutions may be substituted for conventional laboratory and practice work" (WRIGHT). Il faudra également envisager la possibilité d'étendre l'attribution des diplômes universitaires, dans certains cas, à des "étudiants" qui n'auront pas suivi les cursus institutionnels traditionnels, et qui auront acquis par d'autres voies (travail professionnel, autodidaxie, réalisation d'un projet, etc), une expérience de valeur éducative analogue à celle de l'éducation formelle. A vrai dire, de même que l'éducation récurrente dissout les clivages qui séparaient éducation des jeunes et éducation des adultes, elle tend à récuser la distinction entre éducation formelle et éducation parallèle.

Organisation des études universitaires

Diversification, souplesse, mobilité ("transferability"), flexibilité, les mots d'ordre ne manquent pas. A la limite, il devient impossible de tenter une description exhaustive de ce que serait l'organisation des études universitaires dans le cadre de l'éducation récurrente, dans la mesure même où

la capacité permanente au changement et à l'innovation devrait être une ligne de force essentielle.

Il est tout de même possible de dénombrer certaines constantes sur lesquelles les textes analysés sont relativement convergents, et au premier rang desquelles se situe l'instauration de régimes à temps partiel, à côté des régimes traditionnels à plein temps. Les avantages de formules à temps partiel tiennent à l'intérêt, sur le plan des motivations, qu'il peut y avoir dans le fait de se trouver dans le même temps "étudiant" et "travailleur". Elles permettent aussi de faciliter l'accès à l'éducation post-secondaire pour ceux qui ne seraient pas en mesure de renoncer totalement à leurs ressources financières habituelles pendant une certaine période. Il importe cependant qu'à l'intérieur de l'institution d'éducation post-secondaire, les différentes formules soient soumises au même statut.

Jeunes ou adultes, les étudiants, notamment par "l'orientation continue" (JANNE), devront disposer de choix nombreux, qu'ils pourront constamment revoir. La disparition des filières rigides doit être telle qu'en

fait, les étudiants puissent sans formalités passer d'un programme à un autre, d'une institution à une autre, d'une profession à une autre. "We are advocating an "accessible hierarchy" of educational services"(WRIGHT). Il s'ensuit la nécessité d'instaurer une coopération étroite entre différents établissements d'enseignement universitaire, (1) de même qu'entre ces établissements et les autres centres d'éducation qui peuvent exister dans les entreprises ou certaines associations.

De façon plus générale, il est souhaitable d'organiser des cycles courts, aux finalités propres (CARNEGIE, JANNE), qui constitueraient en quelque sorte des unités autonomes mais successives. Ainsi la Commission CARNEGIE préconise-t-elle une organisation en quatre unités de deux ans, le passage direct de l'une à l'autre étant l'exception; chacune devrait être suivie immédiatement du retour à la vie professionnelle, étant entendu que l'accès ultérieur à l'unité suivante demeure possible. Il s'agit donc de promouvoir les "procédures sandwich", alternant phases d'activité professionnelle et phases d'éducation. Mais d'autres suggestions viennent atténuer l'idée même de durée d'un cycle ou d'une unité (CERI, JANNE), à partir du système des unités capita-

(1) Sur ce point, Cf. "Les techniques de coopération inter-universitaires utilisées aux Etats-Unis", précité.

liables (SCHWARTZ I). Selon SCHWARTZ, l'éducation non obligatoire devrait être caractérisée par l'offre d'unités, chaque diplôme représentant la somme d'un certain nombre d'unités, réparties entre unités de base et techniques (grade), et unités de formation professionnelle, ou plutôt d'approche professionnelle. L'obtention d'un diplôme demanderait théoriquement de deux à trois années et une partie plus ou moins importante des unités requises pourrait être commune à tous les diplômes, ou à des familles de diplômes. Tout individu peut reprendre ses études, soit afin d'acquérir un diplôme à partir d'un grade déjà possédé, soit pour préparer le grade supérieur. La souplesse de ce système permet ainsi de revenir à l'éducation formelle à tout moment et à tout niveau. Il faudrait toutefois tenir compte ainsi qu'indiqué plus haut, des expériences d'éducation non formelle, que SCHWARTZ ne paraît pas ici prendre en considération. De toute manière, il "rompt avec l'unité de groupe et l'unité de classe qu'impliquent les structures traditionnelles, pour les remplacer par un système d'unités de contenu suivies par des groupes ayant leurs rythmes autonomes de progression" (JANNE 2). L'exemple donné ("un élève peut être en 3e en mathématiques et en 6e dans sa langue maternelle") est aisément transportable à l'éducation post-secondaire. Cependant, si comme on le souhaite

parfois (CERI, JANNE) un tel système venait à être intégré à l'éducation récurrente, il faudrait remédier à des distortions possibles, envisagées par SCHWARTZ. Le risque de morcellement, ou de dispersion, est évident; il faudra donc chercher des modalités de travail sur groupes de matières plutôt que sur des matières isolées. Mais la Commission WORTH expose clairement l'aspiration des adultes à étudier des thèmes ou des problèmes (éducation de groupe) d'une part, ou leurs propres centres d'intérêt d'autre part (éducation individuelle), ce qui peut rendre de toute façon sujet à caution le cadre étroit de l'unité, même capitalisante. D'autre part, si ce système, doté d'une grande souplesse d'orientation, contribue à résoudre le problème de la sélection formelle et de l'inadéquation de l'éducation à l'emploi, il n'en évite pas de ce fait les mécanismes de sélection sociale: les groupes d'éduqués les plus "lents" auront toute chance de refléter dans leur composition les groupes sociaux désavantagés. En fait, "c'est par des méthodes pédagogiques différenciées que l'on peut et doit arriver à ce que des étudiants ne "restent" pas lents (SCHWARTZ I. Cf. également CIDE).

Mise en oeuvre de la récurrence

Il y a ici deux problèmes en un seul. Le développement de l'éducation récurrente suppose un abaissement de la durée

de l'éducation initiale post-secondaire, de manière à répartir ce degré d'éducation à travers des périodes espacées, et mieux étalées sur la vie adulte. Pour cela, il ne convient pas seulement d'aménager le système éducatif dans le sens souhaité, il faut obtenir en outre, par une politique d'information et d'incitation, que les intéressés acceptent d'entrer dans ce processus, en d'autres termes lutter contre l'idée encore trop répandue que l'éducation, qui ne s'offre qu'une fois, doit permettre à l'individu de préparer sa vie durant sa jeunesse. Concrètement, il peut se produire que malgré l'existence de "chances" successives, les étudiants continuent à rester le plus longtemps possible à l'Université. D'autre part, l'éducation n'est pas seule en cause. Les trois rapports nord-américains recommandent unanimement que des possibilités d'emploi rémunéré soient offertes aux étudiants soit immédiatement après l'éducation secondaire, soit pendant l'éducation post-secondaire, à temps partiel ou à temps plein, et pour d'assez brèves périodes (quelques mois, ou une ou deux années). L'alternance voulue entre emploi et éducation exige des institutions d'éducation qu'elles révisent leurs structures et leurs programmes, elle demande en outre aux employeurs d'infléchir leurs politiques du personnel. Il faudra donc inciter ces derniers à s'adap-

ter à l'éducation récurrente, et cela fera partie du rôle d'incitation que devront jouer les pouvoirs publics et qui sera examiné dans la dernière partie.

La commission suédoise U 68 a proposé une série de modèles d'éducation récurrente, qui complète et généralise les propositions des Commissions WORTH, WRIGHT et CARNEGIE (Cf. aussi JANNE 4, LARSSON, JOHANSSON, qui se réfèrent à ces modèles).

1) L'enseignement supérieur succède directement à l'école intermédiaire. Une période d'enseignement supérieur est suivie d'une phase d'activité professionnelle, à l'issue de laquelle on termine les études supérieures. Après quelques années de vie professionnelle vient une brève période d'éducation, par exemple des cours de recyclage ou de perfectionnement un peu plus spécialisés.

2) Directement de l'école intermédiaire à la profession, après quoi les études supérieures sont effectuées en une seule période. Cours de recyclage ou de perfectionnement après un certain temps d'activité professionnelle.

3) Périodes d'activité professionnelle après l'école intermédiaire et entre les périodes d'enseignement supérieur. Cours de recyclage ou de perfectionnement après une certaine période de la vie professionnelle.

4) Etudes supérieures à temps partiel en même temps que l'exercice d'une profession. Ces études commencent après une phase de vie professionnelle qui suit l'école intermédiaire. Cours de recyclage ou de perfectionnement après une certaine période d'activité professionnelle.

5) L'enseignement supérieur à temps partiel débute en même temps que les activités professionnelles, aussitôt après l'école intermédiaire. La période finale de l'enseignement supérieur est à plein temps. Un cours de recyclage ou de perfectionnement ultérieur peut être suivi à temps partiel.

Chacun de ces modèles qui se caractérise par le fait qu'il empêche une transition finale entre l'éducation et le travail (LARSSON), n'est nullement exclusif des autres. D'ailleurs la Commission U 68 "souligne que d'autres types sont aussi possibles. Il faut également envisager la coexistence de diverses variantes avec des contenus variables" (LARSSON). JANNE déclare prendre comme base le cinquième, "mais pour la vie adulte nous combinerons le quatrième avec le cinquième (possi-

bilités de reprise d'études supérieures à temps plein ou/et à temps partiel)" (JANNE 4). En fait, il serait souhaitable selon la Commission U 68 que chaque individu puisse choisir successivement les chemins et les objectifs qui lui semblent le mieux appropriés: ceci paraît un fondement indispensable d'une éducation individualisée.

Professeurs et étudiants.

L'individualisation de l'éducation et ses contenus passe nécessairement par l'utilisation des technologies éducatives qui sont appelées à remplacer le professeur dans sa fonction de transmission de connaissances. La relation pédagogique s'en trouvera donc singulièrement modifiée, ainsi qu'il apparaît à travers les travaux de JANNE notamment (Cf. aussi LENGRAND, CIDE, SCHWARTZ), qui se réfère à l'idée de "tuteur", au sens britannique du terme. En effet, le "teacher" devra s'effacer devant un personnage au rôle complexe, dont l'intervention se justifiera tout autrement que par la connaissance certifiée d'une discipline. Les compétences en matière de didactique et d'enseignement assisté par des moyens techniques, la connaissance de ses étudiants, de leur milieu, de leurs intérêts, seront des critères indispensables. En tout cas il lui sera de plus en plus demandé une solide expérience personnelle extra-scolaire davantage qu'une formation "rhétorique" (JANNE 4). Une recommandation de la Commission WRIGHT a pour

objet d'accorder la préférence à ceux qui, à tous les niveaux, possèdent une pratique ou une expérience de travail acquises hors du système éducatif (Cf. aussi CIDE B/17). On peut aussi prévoir une différenciation des fonctions d'enseignant: à côté du conseiller, de l'animateur, "un grand nombre de "professeurs adjoints" - plus ou moins permanents - viendra apporter son expérience concrète dans les techniques les plus diverses" (JANNE 4). Mais il importe qu'aucune discrimination statutaire ne soit exercée entre les diverses catégories d'enseignants (CIDE).

En toute logique, il s'ensuit qu'il n'y a pas de recettes susceptibles de résoudre le délicat problème de la formation des enseignants, encore que l'on puisse prévoir la généralisation d'une formation en cours d'emploi (Cf. rapport JAMES, Grande-Bretagne, cité in CIDE). En fait, il semble que dans ce domaine doive être considérée une dimension importante: chaque individu, à un moment ou à un autre de sa vie, peut être appelé à être un formateur (Cf. LENGRAND). L'exemple de la Chine à cet égard (CIDE C/12) ne paraît pas pouvoir être cité au regard de l'éducation post-secondaire, mais dans une certaine mesure il en va différemment des observations de SCHWARTZ relatives à la formation collective des adultes. Dans ce contexte, la fonction de l'enseignant de type universitaire est démultipliée, puisque l'objectif est la

prise en charge de la formation par la collectivité. SCHWARTZ considère comme essentiel que les formateurs soient dans cette hypothèse issus du même milieu que les formés (compréhension, relations égalitaires, langage...) . A la lumière de l'expérience acquise par le C.U.C.E.S. de NANCY, il est alors conduit à attribuer un rôle de formation de formateurs à l'institution éducative intervenante. Si les possibilités d'éducation non formelle doivent se multiplier, si d'autre part la formation collective est le point de départ, l'objectif et l'aboutissement de l'éducation permanente (SCHWARTZ 2), on doit alors admettre que ces perspectives marginales par rapport à l'éducation récurrente, devraient à l'avenir lui être de plus en plus proches.

Nouveaux profils de l'Université.

> "Les études ne seront plus faites dans un espace particularisé appelé "école"; elles seront reliées à des centres d'orientation, de documentation, d'information, d'émissions par mass-media, de conseils didactiques et de travail en groupe". (JANNE 2)

A l'idée d'établissement d'enseignement supérieur succède celle de centre communautaire, ou plutôt de réseau de centres. Cela apparaît concrètement dans le rapport WORTH, par les nouvelles articulations proposées entre les divers

établissements concernés d'ALBERTA. Sous une forme plus théorique, on retrouve le même principe chez JANNE et surtout chez SCHWARTZ (Cf. aussi CIDE, WRIGHT et JOHANSSON). En fait, la tendance à la décentralisation régionale n'est pas neuve. Mais il est important de l'accuser plus encore. Une autre tendance paraît souhaitée, celle de l'intégration (Cf. les "centres de diffusion des connaissances et de la culture", JANNE 3).

A l'échelon local, on disposerait ainsi de centres de dimensions modestes mais polyvalents.

Ils seraient chargés d'offrir certains programmes éducatifs, (Cf. cercles universitaires en SUEDE), en même temps qu'ils disposeraient d'équipements socio-culturels (bibliothèques, équipements sportifs, matériel audio-visuel, salles de réunion, de théâtre, activités manuelles...). Selon la conception de SCHWARTZ, ils seraient d'autre part des organismes d'aide et de conseil en matière d'orientation éducative, et serviraient de relais, par l'intermédiaire des élus des collectivités, à des actions de formation collective.

Sur ce dernier point cependant, toujours selon SCHWARTZ, l'initiative appartiendrait aux centres régionaux, eux-mêmes

animés par les universités. Ces centres auraient pour fonction, d'une manière générale, d'animer et de promouvoir, directement ou en aidant des collectivités ou des organismes de formation, des actions de formation collective. JANNE, toutefois, envisage une articulation différente - sans entrer dans le modèle pyramidal de SCHWARTZ - ne considérant que ce qui correspond aux "centres locaux" de ce dernier. Il précise simplement: "Certains de ces centres, de même caractère que les autres d'ailleurs, seront l'équivalent de nos universités actuelles, parce qu'ils auront la charge d'organiser la recherche scientifique et de porter l'enseignement jusqu'au plus haut niveau (...). Ce seront des pôles de développement économique et culturel, facteurs d'animation de régions étendues. C'est dans leurs instituts d'enseignement et de méthodologie que se forgera le renouvellement constant de l'éducation permanente, conçue comme un système intégré" (JANNE 3). La commission WRIGHT recommande pour sa part la mise en oeuvre, dans les localités éloignées d'une université, de cours universitaires dispensés par les "colleges of applied arts and technology", en liaison avec l'université multi-media dont la création est proposée à l'échelon de la province.

En ce qui concerne cette université, les Commissions WRIGHT et WORTH formulent des suggestions très voisines (respectivement: l'Université d'ONTARIO et l'Académie d'ALBERTA).

Tel qu'il est cependant envisagé par la Commission WORTH, il semble que le rôle d'une telle université soit dans une certaine mesure intermédiaire entre les conceptions respectives de la Commission WRIGHT et de SCHWARTZ, c'est-à-dire entre une vision plutôt centralisatrice et une autre plutôt décentralisatrice.

SCHWARTZ en effet, lorsqu'il envisage le rôle des media dans l'éducation permanente, le situe au niveau de chaque centre, régional ou local. Selon le rapport WRIGHT, qui d'ailleurs n'exclut pas les possibilités décrites par SCHWARTZ, l'accent devrait plutôt être mis sur un service unique fonctionnant à l'échelle provinciale (c'est-à-dire nationale dans un contexte européen), et qui aurait quatre fonctions essentielles:

- système multi-media d'éducation post-secondaire, accessible à toute la population;

- service de "testing" et d'évaluation, ouvert à toute personne qui le désire;

- délivrance des diplômes "ordinaires", et, corollaire de la fonction précédente, attribution de diplômes sanctionnant

d'autres expériences éducatives que les cursus formels;

- coopération avec les autres institutions éducatives et culturelles, afin de multiplier les "educational services".

Par rapport aux autres projets de ce genre, la troisième fonction serait incontestablement la plus originale, peut-être la plus spectaculaire en l'état actuel. En ce qui concerne par ailleurs le système multi-media proposé, le rapport WRIGHT adopte une position centralisatrice, qui est toutefois nuancée par d'autres recommandations prévoyant des relais éventuels tels que des bibliothèques (Cf. plus haut les "colleges of applied arts and technology" également).

C'est au contraire le centre local qui devrait selon SCHWARTZ, jouir d'une large autonomie pour l'utilisation des moyens d'éducation à distance. En effet, "ne pas dissocier la production de l'utilisation est un principe majeur" et, "l'association recherche - production de documents - formation - évaluation des résultats est une condition vitale du système" (SCHWARTZ 2), à l'égard de la formation et du perfectionnement des formateurs. D'autre part, la "tendance centrifuge" qui pousse le centre local à aller au-devant des utilisateurs ne se suffit pas à elle-même: on sait que les

expériences d'éducation par moyens audio-visuels exigent, pour être satisfaisantes, d'être accompagnées d'un travail de regroupement périodique des destinataires, et d'animation. Ce rôle pourra revenir au centre local, entre autres, amorçant ainsi la "tendance centripète" qui plus généralement, comme on l'a vu, serait celle d'un centre culturel qui notamment mettrait divers services documentaires à la disposition du public.

De ces deux points de vue, le rapport WORTH propose en quelque sorte une synthèse: l'Académie d'Alberta "in fact, might be thought of as a concept rather than as a place". Effectivement, le système multi-media envisagé s'appuierait sur des relais très nombreux: l'apprentissage indivudualisé et l'apprentissage de groupe, le support communautaire et le support institutionnel (l'Académie élaborerait, sur différents supports techniques, de multiples modules d'enseignement se prêtant aux combinaisons les plus variées, et disponibles pour toute institution). L'Académie serait ouverte à tous sans distinction d'âge ou de niveau formel, et constituerait une autre voie vers l'enseignement supérieur, axée sur la vie communautaire et l'auto-développement. Elle mettrait en oeuvre un petit nombre de programmes,avec cependant certaines possibilités d'options, relatifs à des thèmes ou à

des problèmes tels que l'étude du milieu, la communication, les méthodes de raisonnement, la compréhension de l'environnement économique etc. En définitive, "while the Commission may talk of courses and credits and degrees and classes in order to introduce the academy concept, the future may not tolerate such traditional notions at all".

IV. VOIES ET MOYENS

Le rapport Edgar FAURE évoque ici quelques questions qui en fait relèvent d'une approche plutôt problématique que d'une réelle ébauche de stratégie. En particulier l'idée des réseaux de changement, "par quoi l'on entend la conjonction (fortuite ou voulue) de modifications liées ou harmoniques, capables de produire des effets de multiplication et de résonnances, et d'engendrer un changement substantiel", sert à poser un -le- problème essentiel: un système administratif structuré paraît nécessaire à l'organisation harmonieuse et homogène de l'éducation permanente, mais d'un autre côté le spectre bureaucratique va directement à l'encontre des objectifs de l'éducation permanente (sur ce point, Cf. mêmes préoccupations in WRIGHT). Les deux Commissions canadiennes se sont attachées à élaborer un cadre structurel répondant à la fois aux impératifs de souplesse et de coordi-

nation. Comme SCHWARTZ, elles préconisent, en marge des mécanismes purement administratifs, la création d'un organisme consultatif, de composition diversifiée et démocratique, chargé d'étudier les différents aspects de l'éducation permanente, internes et externes (c'est-à-dire aussi bien les questions pédagogiques que le marché du travail par exemple).

En réalité, indépendamment des structures, l'éducation permanente récurrente ne pourra devenir une réalité qu'à la condition d'être financée d'une part, et d'être activement promue d'autre part.

Aspects financiers

Bien que l'économie de l'éducation soit maintenant en passe de devenir opérationnelle et qu'elle offre de solides modèles d'analyse (Cf. WRIGHT), le financement de l'éducation permanente semble rester un domaine assez obscur. Il est vrai qu'à la base peuvent se trouver des jugements de valeur à côté de faits objectifs; déterminer "qui doit payer quoi" est un acte politique. Selon les cas et selon les auteurs, on choisira totalement ou partiellement des réponses telles que l'Etat, les intéressés, les entreprises (ce qui n'est que schématique: le soutien familial peut être de premier plan, et par ailleurs, l'origine de bourses ou de prêts peut aussi bien être publique que privée).

Les intéressés. On reconnaît dans ce cas en général que leur situation à l'égard de l'éducation doit être modulée selon leur situation économique et sociale. Ainsi le principe du droit d'inscription peut-il admettre des dérogations, et aux prêts se substituer des bourses (Cf. WRIGHT). On peut également proposer une retenue régulière sur les revenus, qui serait investie en éducation: 10% retenus permettent six mois d'éducation tous les cinq ans (WRIGHT). L'assurance-éducation est également une formule concevable (Cf. Fonds d'assurance-formation en FRANCE).

Les entreprises. Leur participation financière peut revêtir des formes différentes. D'abord, il leur est possible d'intervenir directement dans le processus d'éducation, soit en organisant en leur sein des centres de formation professionnelle, soit en prenant en charge, totalement ou partiellement, la formation assurée à l'extérieur.

Par ailleurs, elles peuvent être assujetties à une taxe ou à un impôt spécial, dont elles ne pourraient s'exonérer qu'en affectant les sommes correspondantes à des actions d'éducation (Cf.Loi du 16 juillet 1971 en FRANCE). Enfin, sur une base législative ou conventionnelle, elles peuvent alimenter, conjointement avec les salariés, des fonds d'assu-

rance-formation du type français. La négociation à cet égard sera très certainement un facteur déterminant.

L'Etat. Sa participation répond au principe que l'éducation d'un individu est un enrichissement pour la société (Cf. LENGRAND 1). Elle se manifestera surtout par l'indemnisation des congés-éducation non rémunérés ou partiellement rémunérés. Une orientation décisive serait l'instauration d'une véritable politique de "prestations éducatives", intégrée au système général de prestations sociales (CARNEGIE, CERI, LARSSON). Cette option est à l'étude en SUEDE.

Quant à savoir ce que coûtera l'éducation récurrente, il semble plus difficile de l'évaluer. SCHWARTZ s'est livré sur ce point à un calcul plausible, portant sur la situation de l'éducation des adultes en France, en 1985 (SCHWARTZ 2). Les chiffres qu'il prend pour base sont relatifs à l'évolution prévisible du produit national brut français d'une part, à celle du coût de l'heure/éducation d'autre part. Il adopte également l'hypothèse suivant laquelle les adultes auraient à supporter pour moitié la charge de leur éducation. Le résultat est qu'il serait possible en 1985 de couvrir un droit à l'éducation pour adulte de 13.2 heures par an (dont la moitié serait indemnisée), soit 660 heures durant la vie active (16 à 66 ans). Ce chiffre est évidemment décevant. Mais, outre

le fait qu'il ne concerne qu'un pays, il ne paraît pas tenir compte de tous les facteurs qui devraient le déterminer.

C'est ainsi (Cf. JANNE 1) que la limitation du temps de travail et la croissance du produit national par habitant n'interviennent pas dans l'estimation. D'autre part, SCHWARTZ n'envisage pas les facteurs internes au système éducatif qui seront susceptibles de diminuer les coûts. Or, précisément, nombre de recommandations de la Commission WRIGHT ou du rapport de la CIDE notamment devraient avoir pour effet la réalisation d'économies (contra: CERI, qui observe que la réorganisation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur dans le sens de l'éducation récurrente sera onéreuse). Enfin, peut-être conviendrait-il de prendre en considération l'effet multiplicateur de l'éducation permanente à l'égard du système économique et social, particulièrement difficile à évaluer.

Aspects incitatifs

D'emblée, il est clair que les facilités financières auxquelles il a été fait allusion devront faire partie intégrante d'une politique promotionnelle de l'éducation récurrente: elles doivent être la manifestation tangible du droit à l'éducation (cf. l'idée de "crédit"), particulièrement

indispensable à l'égard des adultes, économiquement et familialement indépendants en règle générale.

Par ailleurs, l'alternance de périodes d'emploi et d'éducation, ou leur conjugaison à temps partiel, que suppose l'éducation récurrente, implique la reconnaissance d'un droit au congé dont les modalités devront être élaborées conjointement par les pouvoirs publics (législation ou / et incitation), par les employeurs et les salariés (conventions collectives). En ce qui les concerne, les universités devront faciliter à leurs étudiants l'obtention d'emplois temporaires, à temps partiel ou à temps plein, et il en ira de même pour les institutions d'éducation secondaire à l'égard des élèves qui les quittent avec l'intention d'entrer ultérieurement à l'Université.

De même, on a souvent insisté déjà sur la nécessité de systématiser la diffusion d'informations sur les voies éducatives et professionnelles, afin de mettre en oeuvre une politique de "recrutement actif" (LARSSON) de l'éducation récurrente. Il y a là tout un réseau des responsabilités qui incombent à la fois à l'Etat, aux entreprises et aux institutions d'éducation. Plus généralement, la Commission CARNEGIE recommande aux gouvernement des Etats (U.S.A.) d'intégrer

l'ensemble de l'éducation post-secondaire, formelle et non-formelle, dans leurs opérations de planification ("planning process"): ainsi semble bien atteinte la véritable dimension du problème.

L'éducation permanente ne se conclut pas, non plus qu'une telle étude, bien plus évocatrice que démonstrative, et à ce titre peu exhaustive. En revanche, on doit bien admettre que l'éducation permanente est déjà une aventure entreprise par bien des esprits, un certain nombre d'institutions d'éducation et quelques pays. La République populaire de CHINE, en particulier (Cf. CIDE/13), mériterait à certains égards un examen isolé, tant elle comporte de phénomènes éducatifs qui la situent en flèche, notamment par leur étroite corrélation avec la vie sociale et la vie de travail. L. VANDERMEERSCH attribue trois caractéristiques à la réforme d'éducation chinoise:

1) déclenchée dans les écoles, elle est l'oeuvre de la société tout entière;

2) elle a débouché sur la création d'une Ecole adaptée aux besoins, aux ressources et aux moyens de la société nouvelle;

)) "la troisième enfin, c'est que la réforme est sous-tendue par une puissante volonté politique, celle de la révolution culturelle, qui, en lui communiquant son élan, lui a également imposé ses objectifs, avec une hardiesse simplificatrice défiant souvent les lois de la pédagogie plus qu'elle ne les domine".

Mais en CHINE ou ailleurs, il deviendra difficile aux Universités de se tenir à l'abri de tels processus. C'est au fond leur existence qui est en jeu, à moins que le changement social ne vienne à s'enrayer, ce qui est peu probable.

APPENDICE 6

MODELES EUROPEENS D'EDUCATION PERMANENTE

André Fortin,
Service d'éducation perma
Université de Montréal.

En moins de dix ans, les problèmes d'éducation ont suscité partout une effervescence dont la portée échappe encore à l'opinion publique, et trop souvent aux éducateurs eux-mêmes. L'adaptation des systèmes éducatifs aux sociétés relativement stables connues jusqu'ici, par réformes successives, ne suffit plus, car les objectifs eux-mêmes sont remis au creuset. "Un jour, l'école que nous connaissons et le régime de la "classe" appartiendront à un passé révolu, comme les corporations de métier en tant que cadre du travail ou comme les "relais de poste" en tant que cadre des voyages". (Henri Janne). Sous la plume de quelque spécialiste isolé, on se croirait parfois en pleine utopie. Mais on se rend bientôt compte que ce monde futuriste commence déjà à émerger. L'abondance, la hardiesse et la variété des réflexions, qui prennent souvent l'allure d'un avertissement et d'un appel à l'urgence, invitent à faire le point. Il serait difficile de présenter une synthèse. Nous avons choisi d'en donner plutôt un aperçu, sur la base d'une documentation limitée, qui représente d'une façon suffisamment typique le mouvement d'ensemble. Nous nous sommes arrêtés, dans cet esprit, aux communications qui ont fait l'objet d'une publication du Conseil de l'Europe en 1970*, et à l ouvrage de M. Bertrand Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2000**.

---

* Conseil de l'Europe, Education permanente, Strasbourg 1970.

** Bertrand Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2000. Etude faite pour le compte de la Fondation européenne de la culture (document interne).

Si nous attachons de l'importance aux travaux du Conseil de l'Europe, ce n'est pas seulement en raison de la qualité des exposés et du prestige de plusieurs de leurs auteurs; c'est aussi parce qu'ils recueillent les conclusions de quatre années de recherches systématiques du Conseil de la coopération culturelle, et que les experts, tout en s'exprimant à titre personnel, se basent en majeure partie sur des rapports de commissions d'étude de leurs pays respectifs.

A la limite, un modèle peut être une théorie complète de l'éducation concrétisée dans un plan. L'ouvrage de M. Schwartz est dans cette ligne; c'est pourquoi nous l'avons retenu, outre qu'il précise le contenu des articles du même auteur dans le volume du Conseil de l'Europe. Mais, même dans ce cas, nous nous en sommes tenu aux aspects qui relèvent du cadre précis adopté dans la présente étude.

Ce que nous avons visé à dégager, ce sont les convergences, même partielles. Il a fallu pour cela sortir les diverses positions de leurs contextes et les présenter sous de nouvelles rubriques, ce qui ne va pas sans difficulté. Certains exposés se proposent de faire le bilan des faits actuels, alors que d'autres se tiennent volontairement à distance de la société présente; les uns, plus nombreux, partent du problème de l'inadaptation croissante du système scolaire révélée par le dévelop-

pement de l'éducation des adultes, alors que d'autres s'attaquent d'emblée aux traits du modèle d'ensemble appelé par l'émergence d'une société profondément différente; on comprend, aussi, que tous n'appuient pas également sur les mêmes aspects; chacun, enfin, a ses catégories et son cadre propres. Tout en évitant de faire violence aux opinions exprimées, il fallait donc les introduire dans un cadre précis, relativement limité et simple.

L'éducation, en effet, peut se réaliser de façon informelle, soit spontanément par la simple participation de l'individu à la société, soit intentionnellement par le jeu des divers instruments spécifiques de communication, tels que les mouvements d'opinion ou les mass-media. Mais, elle peut aussi se réaliser de façon institutionnelle, par un ensemble de moyens qui ont été structurés dans les sociétés développées en systèmes scolaires, qui paraissent de plus en plus susceptibles d'une structuration différente. Notre examen des modèles ne porte que sur l'éducation institutionnelle, et ne s'interroge directement que sur les institutions proprement dites et les structures académiques, c'est-à-dire l'ossature du système éducatif, sans en retracer tous les fondements et en poursuivre tous les prolongements. Nous ne toucherons donc que dans une mesure limitée à la philosophie de base de l'éducation permanente, à la notion de culture et à son contexte nouveau, et même aux problèmes de la

stratégie de transition en vue de la réalisation des modèles proposés. Nous laisserons complètement de côté la question du financement. Par contre, à moins de ne parler que d'immeubles, nous devrons tenir compte autant que possible des objectifs de l'éducation (sans entrer dans le détail des programmes), des méthodes pédagogiques, de l'éducation des adultes, et de la formation du personnel. Mais, notre étude reste purement descriptive, aucunement critique, et peu explicative. Elle indique plutôt des points de repère dans une vue d'ensemble à qui voudrait approfondir davantage l'un ou l'autre aspect. On comprendra, toutefois, que nous n'avons pu éviter certaines répétitions, car l'éducation est un tout complexe dont les divers aspects ne se laissent pas isoler facilement*.

I. LES INSTITUTIONS.

Un modèle étant toujours jusqu'à un certain point une création de l'esprit, à partir de jalons qui émergent de la réalité, il est normal qu'il y en ait plusieurs et qu'ils ne se recouvrent pas parfaitement. Chacun peut apprécier différemment les tendances de l'évolution sociale; les mécanismes mêmes du changement échappent encore à nos prises. Un large accord sur les principes de base peut aussi laisser place à bien des options au plan des politiques appelées à les traduire. Le schéma des institutions peut donc varier sensiblement d'un auteur à l'autre.

---

* Les chiffres entre parenthèses renvoient au volume du Conseil de l'Europe. Précédés de EP, ils renvoient à la monographie de B. Schwartz.

Nous serions tenté de les apprécier en fonction de leur degré d'innovation. Mais, qu'on ne s'y trompe pas, si certains, par lesquels nous commencerons (Janne et Frese), sont plus novateurs, aucun ne pourrait être qualifié de conservateur. Un Schwartz, par exemple, peut paraître moins révolutionnaire qu'un Frese, qui nous avertit qu'"en rapprochant les tendances et les développements, en mettant la théorie en pratique, nous construirons peut-être une nouvelle réalité en matière d'éducation" (p.503), mais l'un et l'autre sentent le besoin de faire droit à la "quête de continuité", en esprit de compensation, et d'exorciser à l'avance le cauchemar du changement planifié (Frese, 501-502; Schwartz, EP, 145, 161).

Selon Henri Janne (Belgique), l'éducation est appelée à une telle transformation que "ces changements révolutionnaires ne pourront trouver leur source dans les régimes scolaires actuels qui n'entreprendraient que malaisément leur propre redéfinition" (p.27). Pour lui, en effet, la disparition des classes au profit de l'individualisation, la rupture du lien entre un apprentissage donné et un âge correspondant, l'assouplissement des séquences de l'apprentissage, le changement des modes d'acquisition du savoir et du rôle des éducateurs, ainsi que la multiplicité des sources d'information, font de l'école une institution qui restera toujours trop limitée par sa logique interne. Les études ne seront donc plus identifiées à un cadre aussi rigide,

mais, dans la mesure où on parle d'études systématiques, s'accompliront dans des institutions entièrement nouvelles, "centres de diffusion des connaissances et de la culture". Cette façon de voir repose, entre autres, sur une idée qui semble le rapprocher de la thèse d'Illich sur la disparition de la jeunesse, c'est-à-dire l'abolition de la frontière entre les âges*. D'une part, en effet, le même apprentissage sera pratiqué simultanément par des sujets d'âges très divers, d'autre part, la nécessité pour tous de participer à l'édification et au maintien judicieux d'une même société rapprochera les jeunes de leurs aînés dans le partage de la responsabilité. C'est en ce sens que l'éducation des adultes est un facteur de mutation: non seulement, comme terme des études antérieures, elle appelle une préparation adéquate; mais, la pédagogie "adulte" offre comme telle le modèle de toute pédagogie. Les nouveaux centres, alimentés de façon prépondérante par les techniques nouvelles de transmission des connaissances et notamment les réseaux de communication de masse, partageront cependant la tâche de l'éducation avec d'autres institutions:

---

* Pp.26-27. "Au cours de la dernière moitié du dix-neuvième siècle, écrit de son côté Tietgens, s'est imposée la conception qui veut que l'éducation de l'homme soit une tâche se limitant à son enfance et à son adolescence. Cette conception s'appuyant sur l'idée que le degré de maturité augmente avec l'âge, formait la base d'une structure à caractère nettement autoritaire (p.334).

"En dehors des "Centres de diffusion des connaissances et de la culture" qu'ils soient universitaires ou non, les grandes entreprises, les organisations professionnelles, les grandes administrations et les associations d'intérêt général organiseront des enseignements spécifiques dans le cadre, dans l'esprit et selon le plan de l'éducation permanente". (p.45).

H.H. Frese (Pays-Bas) présente une optique semblable:

"Malgré une mobilité rapidement croissante, le groupe local continuera à être le centre de prestation éducative du type le plus immédiat. Les nouvelles institutions fondées sur ce principe remplaceront les écoles, les universités et les établissements d'études de perfectionnement, y compris les centres culturels actuels". (p.504).

Leur périmètre est le quartier ou le district rural. L'importance, fortement accentuée, de l'institution locale, découle de considérations à la fois psycho-sociales et politiques, qui fondent le principe de base suivant: "Le modèle doit prendre pour point de départ les besoins de l'individu". (p.503). Les diverses institutions locales seront donc différenciées, dans le cadre des mêmes principes. Cependant, "leur intégration ne doit pas être abandonnée aux systèmes éducatifs nationaux, mais doit être effectuée également au niveau local". (p.504).

En revanche, l'intervention des niveaux supra-locaux devient indispensable à l'alimentation des réseaux locaux en matériels d'information et en matériels didactiques. Cette production sera assurée par des équipes multidisciplinaires coordonnées par des généralistes, et acheminée par des réseaux

multi-media. Mais, alors, la direction centrale devra être assistée par un conseil consultatif; et des mécanismes de participation assureront l'ajustement constant de l'offre (centrale) et de la demande (locale). En toute occurence, les moyens locaux doivent demeurer la préoccupation primordiale dans la planification et la réorientation qu'exige la mise au point de l'éducation permanente.

Les modèles recensés jusqu'ici n'hésitent pas, comme on le voit, à refondre les institutions éducatives existantes, au point de leur substituer finalement tout autre chose. On peut se demander si les progrès de la technologie éducative ne vont pas inéluctablement dans ce sens. C'est l'impression qui se dégage de la lecture d'un document extrêmement suggestif, "L'impact sur l'école des innovations dans l'extrascolaire", par un groupe de neuf experts (pp.271-323). L'observation suivante de M.A. Peretti se rattache précisément à notre propos:

> "Pourquoi sépare-t-on encore maison de la culture, maison de la jeunesse, bibliothèque municipale, écoles secondaires et primaires, centres d'apprentissage, centre de perfectionnement pour adultes, alors que des exemples existent de l'efficacité du groupement ? Sa généralisation exige, outre des mesures financières et juridiques, de larges concertations et la création d'un urbanisme de la culture et de l'enseignement. Une nouvelle charte de l'architecture doit être conçue". (pp.307s.).

Hans Tietgens (R.F.A.) fonde aussi son modèle sur le principe de base commun à tous les experts de l'éducation permanente: l'individualisation*. Par un système de cours obligatoires et de cours à option on institue dès l'école élémentaire une formation à différenciation croissante, garantie par une orientation continue. Mais, la rupture entre l'apprentissage et l'âge n'est pas aussi radicale que chez Henri Janne. A l'éducation préscolaire pour les enfants de 4 à 6 ans, fait suite une école élémentaire d'une durée de 6 à 8 ans, où l'élève obtient ses promotions par matières, dans des groupes homogènes, avec la possibilité de reprendre ou d'approfondir la même matière autant que nécessaire, car le même cours peut être redonné plusieurs fois à intervalles réguliers. Au terme de l'école élémentaire, on décidera, d'après les certificats acquis, du type d'établissement dans lequel l'élève poursuivra ses études.

L'enseignement secondaire débute par un cycle obligatoire de deux ans et s'articule ensuite en différents types d'études. Les cours y sont orientés vers les futurs secteurs professionnels. A ces secteurs correspondent trois sections: technologie, techniques d'organisation, et sciences humaines.

---

* Nous ne pouvons éviter, dans le cas présent, d'anticiper sur la matière de notre deuxième partie, sur les structures académiques.

Dans le cas des deux premières, commence ensuite la formation professionnelle de base, soit dans les entreprises (du moins pour les grandes entreprises), soit dans des écoles professionnelles, où une différenciation ne devra exister que lorsque sera acquise la première expérience professionnelle pratique. La section des sciences humaines, par contre, mène pour un an à des établissements pré-universitaires, instituts des universités, où l'enseignement est dissocié de la recherche. Ces instituts, toutefois, doivent être disposés autant que possible de façon à pouvoir profiter des ressources conjointes des différents départements universitaires. Pour le secteur des sciences humaines également, la différenciation présuppose l'expérience professionnelle.

"Cette année d'étude pré-universitaire pourra être suivie de deux ou de quatre années universitaires. Par cette alternative seront couverts les <u>besoins en qualifications professionnelles moyennes</u> du secteur de la production [technologie] et de l'administration [techniques d'organisation]". (L'auteur semble penser ici à la formation professionnelle des deux premières sections en dehors de l'entreprise).

Il s'ensuit que l'entrée dans la vie professionnelle se fait tôt, en vertu de la concentration des études. Mais le modèle suppose également que les études seront dès le départ conçues dans une large mesure comme des "études de contact",

notamment par correspondance.

L'éducation des adultes, avec des objectifs culturels et non seulement professionnels, reçoit une importance accrue, et devra être prise en charge par les pouvoirs publics (commune ou pouvoirs locaux), et dispensée par des "centres municipaux de l'éducation et de la culture", ou du moins organisée et coordonnée par eux. En fait, il faudra décider, pour chaque secteur professionnel, de la durée des études et des locaux où cet enseignement sera assuré.

Le perfectionnement professionnel y sera garanti grâce à une coopération étroite avec les entreprises, les chambres des métiers et les associations professionnelles, mais sans préjudice de l'autonomie de la culture par rapport aux conditionnements socio-économiques. C'est pourquoi l'éducation des adultes doit être traitée comme une fonction publique et "ne pas être abandonnée à l'influence exclusive des différents groupements sociaux d'intérêts" (p.349)*. En résumé, l'attribution de l'éducation des adultes aux pouvoirs locaux est fondée sur les considérations suivantes: nécessité d'introduire un ordre systématique dans la multiplicité désordonnée des besoins de l'individu et de la société; autonomie de la culture;

* Par le biais des groupes d'intérêts, c'est l'influence de l'Etat lui-même qui est visée: "Presque toutes les considérations sur l'éducation des adultes sont déterminées par une conception de la liberté qui accorde à l'Etat un pouvoir qu'il n'a plus. Le programme de l'éducation des adultes est ainsi influencé par des groupes d'intérêts qui ont érigé des barrières contre une planification libérale". (p.358). La structure proposée n'est pas sans rappeler celle de nos commissions scolaires, peut-être. Schwartz y fait quelque part allusion explicitement, par ailleurs.

autogestion; garantie du caractère général de l'éducation, compte tenu de la mobilité de la population, par une coordination des instances locales et supra-locales; formation politique des adultes à l'abri de l'endoctrinement, les centres municipaux pouvant en même temps présenter "une plate-forme valable pour l'examen objectif des conflits d'intérêts avec toutes leurs implications" (p.351); on retrouve ici, en particulier, le principe de base de tous les modèles proposés, l'individualisation:

> "L'efficacité d'un centre dépend essentiellement des possibilités de perfectionnement individuelles qu'il offre. Il importe que l'individu puisse s'y perfectionner par l'étude personnelle, par exemple en vue d'acquérir le niveau de connaissances nécessaire pour pouvoir rattraper un groupe d'étude. Ces groupes d'étude seraient d'ailleurs plus efficaces s'ils étaient plus homogènes". (p.350).

Le projet de Bertrand Schwartz est exposé dans deux articles du volume du Conseil de l'Europe et par la suite dans une monographie de 200 pages (suivies de 14 annexes), L'éducation permanente en l'an 2000. Bien que les principes de base et les grandes orientations restent les mêmes, la pensée semble avoir évolué au plan des déterminations concrètes. Il est à noter cependant que les articles du Conseil de L'Europe portent directement sur l'éducation des adultes et non sur l'éducation permanente, mais avec une certaine confusion à ce sujet.

En ce qui concerne les principes généraux, l'auteur insiste tout d'abord sur l'individualisation, qu'il oppose au système traditionnel des classes réparties par groupes d'âges, demeuré sans doute plus rigide en Europe qu'en Amérique. La deuxième orientation fondamentale est caractérisée comme une "pédagogie du choix", en ce qu'elle laisse au s'éduquant, éclairé et orienté par des services d'encadrement, une initiative considérable dans la détermination de son itinéraire individuel, de son rythme, de ses moyens et de son évaluation. Un troisième principe de base vise à retarder au maximum la spécialisation.

Quant aux institutions, le second article du Conseil de l'Europe distingue trois niveaux. Il y aura d'abord les institutions scolaires locales, nombreuses, opérant dans un rayon de 5 à 10 km (3,000-10,000h., 10-12 enseignants); entièrement équipées; spécialisées au besoin, et coordonnées avec les bibliothèques. Elles s'adressent à toute la population, et produisent jusqu'à un certain point des moyens de communication à distance. Leur rôle déborde les tâches strictement éducatives, et se définit plus largement par l'animation du milieu, en suscitant notamment l'expression des besoins, en liaison avec les représentants des collectivités, pour prodiguer à tous conseil et orientation. Mais, il s'agit moins d'une structure nouvelle que d'un renouvellement des structures en place: ces institutions locales sont issues d'une réorientation des écoles secondaires et techniques, des lycées et des universités (à l'exclusion des

écoles primaires).

Elles tombent sous la responsabilité de centres régionaux, qui desservent une population de 100,000 à 200,000 habitants. Ceux-ci supportent tout d'abord les institutions locales, par leur contribution aux analyses de besoins, la mise en commun des moyens, la sensibilisation de la région. Mais ils ont aussi leurs fonctions spécifiques: assistance aux organismes de formation, animation des actions de formation collective (auto-formation de groupes extra-scolaires), innovation et recherche, tâches résiduelles, actions pilotes, et notamment le développement régional. Ces centres régionaux sont animés par les universités, pour le bénéfice de ces dernières (continuité avec l'éducation des jeunes).

Enfin, des centres nationaux sont mis à contribution, pour les productions ou recherches qui exigent de fortes concentrations de moyens.

L'auteur accorde une importance prioritaire aux centres régionaux et nationaux, tout en signalant le danger de l'"impérialisme de l'éducation nationale".(Ce point de vue sera précisé et nuancé dans la monographie).

En contrepartie, en vue de démonopoliser l'école, réfractaire au changement, on fait appel à tout l'environnement des adultes, au plan régional, par le biais des associations

éducatives, culturelles, civiques et sociales (entreprises, associations, municipalités, radio, presse, bibliothèques), sans toutefois préciser la nature de leur lien avec le système scolaire.

L'éducation permanente en l'an 2000 modifie et précise ce schéma. Moins préoccupé que le Rapport Faure d'"éliminer graduellement les distinctions rigides entre enseignement primaire, secondaire et post-secondaire", Schwartz en fait le cadre des institutions locales, les seules à dispenser l'enseignement. On y retrouve donc, assoupli, le régime des niveaux traditionnels:

- Formation préscolaire, à laquelle l'auteur consacre un développement qui mérite une lecture attentive (pp.39-43).

- Ecole de base, répartie sur deux cycles de 5 ans, qui correspondent au primaire et au secondaire actuels, et reçoivent les élèves de 7 à 11 ans, et de 12 à 16 ans respectivement. ces âges toutefois représentent des moyennes, eu égard à l'individualisation du rythme de la formation.

- Troisième cycle, de 17 à 18 ans, terme de la scolarité obligatoire, débouchant pour les uns sur le marché du travail, et pour les autres sur l'université. Pour ce qui est de la formation professionnelle, elle est assurée ensemble par les

entreprises et l'école. Les premières, parce qu'elles disposent des matériels les plus modernes, et surtout parce qu'elles seules peuvent mettre l'élève en relation avec la réalité quotidienne; la seconde, parce que son action est indispensable pour permettre à l'élève "cette opération si difficile qu'est la liaison entre le concret et la théorie" (p.59).

- Université, organisée par cycles de formation générale de 2 ans, suivis d'une formation professionnelle courte.

- Education continuée des adultes. Ici, l'auteur manifeste une nette préférence pour les actions de formation collective, par opposition à la forme d'éducation la plus répandue, qui prend en charge des personnes isolées. La formation collective, "en même temps une stratégie de départ de l'éducation permanente, mais aussi son objectif et son aboutissement" (p.64 bis), est animée par les institutions sous forme d'assistance technique, mais prise en charge par la collectivité elle-même, sur place.

Par rapport à l'exposé du Conseil de l'Europe, l'étude monographique mentionne à peine les institutions régionales, mais attache une importance considérable au district éducatif et culturel, instance intermédiaire entre les niveaux local et régional (chap.IX).

Ainsi que son nom l'indique, ses attributions débordent largement la sphère éducative, comme dans le cas des régionales, dans le schéma précédent. Le district couvre une population de 50,000 habitants, qui représentent une "promotion" annuelle de 17,000 à 18,000 étudiants à plein temps (pondérés). C'est la plaque tournante du système, providence à la fois des écoles et des divers groupes de citoyens d'un territoire, à l'exclusion des seules universités. Directement responsable dans une large mesure de l'éducation continuée, sa marge d'initiative en fait tout autre chose que l'exécutant des instances régionales et nationales. Il veille à la mise en commun et à la coordination de toutes les ressources, alimenté lui-même par les institutions régionales et branché sur les universités. Les écoles locales sont pour ainsi dire ses organes.

Le district a sa propre politique, qu'il réalise lui-même, en matière d'équipement, en particulier l'équipement immobilier (construction d'immeubles, affectation multiple des espaces existants) et l'équipement technologique (médiathèque).

Ses tâches se partagent principalement entre la recherche, la formation des formateurs, l'information de la population, et le contrôle scientifique des actions menées à l'échelon local.

De façon plus générale, le district, pourrait-on dire, relie l'offre et la demande, et les niveaux supérieurs organisent leurs politiques en conséquence.

L'instrument de gestion et d'analyse le plus important y est sans doute le fichier, où sont immatriculés les usagers en formation ou l'ayant déjà été. Mais non seulement le district connaît ainsi le public, son rôle est de l'informer et de le guider, dans tous les domaines: pratique (insertion au quartier et problèmes de vie quotidienne), administratif, professionnel (possibilités d'emplois) éducatif, culturel (loisirs), social (aide sociale), etc. L'information emprunte pour cela les différents canaux disponibles: affichage, campagne TV et radio, animation, information ponctuelle en des lieux ou pour des groupes particuliers. Et, puisqu'il ne s'agit pas seulement d'informer mais de guider le public, le district sera doté d'un service permanent de conseil et d'orientation (le district semble alors prolonger, pour les adultes surtout, l'orientation systématique entreprise dans les institutions locales, par des formateurs-tuteurs opérant en équipes).

Bien que la réalisation des supports globaux de formation et de culture (manuels, cours, programmes télévisés, films, etc.) ne soit pas de son ressort, le district est équipé pour produire: d'une part, les formateurs ont besoin de se

familiariser avec les media modernes; d'autre part, la population a besoin de ce service, pour son information, son éducation et son loisir.

Enfin, le district est administré par un directeur, qui dépend d'un conseil d'administration et de gestion composé d'usagers dans une proportion de 50%. Sous le couvert du conseil d'administration travaille un conseil de perfectionnement, constitué majoritairement de formateurs, et, pour le reste, des représentants des universités, du monde du travail, et des associations culturelles les plus représentatives.

Restent les structures centrales nationales: "si leur rôle doit changer dans l'avenir, en raison d'une délégation de plus en plus grande aux structures régionales, il n'en devient que plus important". (p. 173). L'esprit du modèle proposé est résumé dans une formule de H. Becker ("La réforme de l'éducation en Allemagne"), à laquelle Schwartz souscrit entièrement: "Il nous faut en même temps une rationalisation plus poussée au centre et une autonomie plus large à la base". (p. 173). La nouvelle structure ne sera pas un ministère de l'éducation, car "l'institution centrale ne gère rien, mais elle a tout à connaître, en même temps qu'elle a à penser le cadre général. Elle a à stimuler plus qu'à agir elle-même". (p.176).

On se fera une idée plus précise des attributions de ce niveau central en se reportant au sommaire du chap.X, que nous reproduisons en appendice. Bien que beaucoup plus explicite, cette conception des rapports entre les niveaux local et central est dans la même ligne que celle que nous avons rencontrée plus haut chez Frese.

J.A. Simpson (Royaume-Uni) présente plutôt une réflexion sur les principes et procède à une évaluation du donné actuel, sans trop préciser les traits du modèle institutionnel appelé à concrétiser les principes. L'idée de participation (avec ce qu'elle implique d'incitation et d'éveil à l'égard des couches sociales culturement en retrait, de mise en relation des groupes représentatifs, et d'encouragement aux associations volontaires) y domine. Le réseau des institutions est maintenu: écoles primaire et secondaire, écoles d'arts et métiers, universités. Nous reproduisons toutefois ses remarques sur le rôle du ministère de l'éducation, qui se rapprochent de la conception de Schwartz sur les structures centrales:

> "Le Ministère chargé de l'éducation devrait être explicitement habilité par la législation à définir ce qui est et ce qui n'est pas l'éducation à un moment donné, et de même, ce que devrait être l'organisation et le cadre de cette dernière. Le Ministère devrait exercer constamment ce pouvoir dans un processus continu, basé sur un examen régulier de la situation tant sociale qu'industriel-

le. Il devrait également être autorisé à établir une liaison influente avec tout autre département ministériel dont l'activité pourrait affecter l'éducation; il devrait le faire également avec tous ceux qui, dans le secteur privé ou commercial, sont des pourvoyeurs de moyens culturels et récréatifs; et, enfin, avec tout organisme, public ou privé, dont l'activité pourrait, de façon importante, affecter l'éducation". (p.377).

Quant aux institutions mentionnées, certaines tendances récentes dans les écoles du Royaume-Uni vont au devant des principes de l'éducation permanente. Il faut signaler, dans ce sens, la tendance au décloisonnement entre l'école et le monde du travail, par l'introduction d'expériences "sandwich" dès le cours secondaire. Celui-ci s'ouvre également sur l'éducation postscolaire, par des cours organisés en partie à l'école et en partie dans les collèges techniques.

Les adultes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (laquelle sera bientôt portée de 15 à 16 ans) peuvent recevoir dans des écoles d'arts et métiers un enseignement professionnel à temps complet ou à temps partiel, qui atteint le niveau des diplômes universitaires et même au-delà. Chaque année, 500,000 étudiants sont libérés à temps partiel de leur travail industriel. Le système "sandwich" et les congés d'un jour ou d'un seul tenant y sont très répandus. Les écoles d'arts et métiers pourvoient aussi dans une large mesure à l'éducation des adultes sans caractère professionnel, mais celle-

ci relève d'une autre organisation. En fait, le concept d'éducation des adultes, au Royaume-Uni, concerne presque exclusivement les études non professionnelles, au détriment même de la formation professionnelle, et ces études ne conduisent à l'obtention d'aucune qualification.

> "Cette éducation est dispensée, soit par les organismes responsables (départements d'éducation des adultes dans les universités et Workers'Educational Association) ou par les autorités locales de l'éducation dans des collèges ou écoles de Further Education ou encore dans des instituts distincts consacrés aux adultes. D'une façon générale, les organismes responsables donnent des cours pour l'étude continue des disciplines scolaires ou universitaires (philosophie, littérature, sciences sociales, arts) alors que les cours dispensés sous les auspices des autorités locales chargées de l'éducation traitent des intérêts et des techniques d'utilité pratique (langues étrangères, arts et métiers, techniques dans le domaine de la vie familiale et sociale). En général, un adulte qui veut acquérir une formation professionnelle ou un titre reconnu n'a pas recours à l'éducation des adultes.
>
> D'autre part, l'éducation des adultes en Angleterre et au Pays de Galles apporte une contribution notable à l'éducation des gens en tant que personnes et citoyens et c'est un facteur qui contribue à l'émancipation sociale et culturelle".(p.392).

Statistiquement, l'éducation des adultes, dans les écoles d'arts et métiers ou dans les institutions proprement consacrées à celle-ci, reste d'un effet limité. Mais, ce qui nous importe ici, c'est la forme que prend l'éducation permanente à cet égard.

Enfin, une préoccupation majeure, au Royaume-Uni, est celle du développement communautaire, qui dépasse et englobe la sphère de l'éducation. Dans la mesure où celle-ci est en cause, elle se traduit par l'animation sociale, ainsi que par l'encouragement et fréquemment l'aide financière aux associations volontaires (associations communautaires, salles de villages, clubs sportifs et culturels, etc).

Kjell Eide (Norvège) esquisse un certain modèle à partir des exigences de l'éducation post-professionnelle. Il part lui aussi d'un postulat défavorable à l'éducation traditionnelle, qui a été jusqu'à récemment privilégié de façon exclusive et a entretenu farouchement une "sous-culture académique", fondée sur des connaissances structurées conformément aux disciplines scientifiques traditionnelles. Aussi préconise-t-il une modification fondamentale des valeurs culturelles traditionnelles, mais en conservant les institutions scolaires existantes. Il leur assigne en particulier un rôle important dans l'éducation post-professionnelle, afin d'assurer un équilibre plus rationnel entre les deux niveaux, l'un rejaillissant sur l'autre. "La responsabilité de décider du contenu de l'éducation post-professionnelle et des formes que cette éducation doit revêtir doit incomber en premier lieu aux établissements éducatifs qui ont accordé leurs diplômes aux futurs bénéficiaires de ce type d'éducation" (p.128).

Cette fonction d'intégration toutefois n'implique pas un monopole. Les associations professionnelles, les associations d'éducation des adultes et les entreprises privées ont déjà pris de l'avance dans le champ de l'éducation des adultes, et leurs activités offrent de vastes possibilités de développement. Mais les associations professionnelles ont peut-être tendance à définir les besoins de l'éducation post-professionnelle de façon trop étroite, comme ce peut être aussi le cas des entreprises privées, portées par ailleurs à privilégier la formation qui répond à leur utilité immédiate. Les unes et les autres négligeront plutôt les besoins éducatifs pouvant conduire à des qualifications qui augmenteraient les risques de changements. D'autre part, elles n'ont qu'un accès limité aux ressources nécessaires.

Mais, laissés à eux-mêmes, les établissements éducatifs sont aussi affrontés à des difficultés spécifiques: processus internes rationnels de décision; évaluation de leurs propres activités à la lumière des besoins de la société. On est donc amené à institutionaliser un régime continu de collaboration. Aux établissements éducatifs revient la tâche d'examiner quelle catégorie d'établissements convient le mieux à chaque type de cours, et d'entreprendre des négociations avec d'autres organismes dans cet esprit. Les associations et entreprises sauront mettre au point une politique et présenter leurs suggestions. Beaucoup

d'initiatives de ce genre ont même abouti en Norvège à des activités éducatives en commun. On fait cependant à ce sujet deux réserves: cette collaboration devrait couvrir également l'éducation pré-professionnelle, et une attention particulière devrait être accordée aux besoins éducatifs qui ne se rattachent pas de façon évidente à des exigences économiques.

L'exposé d'Ulf Larsen (Suède) se concentre sur l'éducation récurrente, point de départ des recherches suédoises, qui rejaillit sur tout le système. Bien qu'il ne soit pas toujours facile de comprendre et de concilier les allusions de l'auteur aux institutions scolaires suédoises, on peut retenir les grandes lignes suivantes.

On étudie actuellement la question d'une éducation préscolaire générale, moins pour des raisons proprement pédagogiques que socio-économiques: compenser au plus tôt l'influence du milieu, source du maintien des inégalités sociales à l'intérieur du système éducatif.

Quant aux autres institutions, une école polyvalente a remplacé les anciennes institutions, et englobe, semble-t-il, l'école secondaire de premier cycle, terme de la scolarité obligatoire, actuellement de neuf ans, et dont on ne prévoit pas de prolongement. Grâce à l'unification des trois dernières années

de l'école polyvalente, "les élèves auront alors les mêmes camarades de classe pendant toute leur scolarité"(p.428).

L'éducation volontaire commence avec l'école secondaire du IIe cycle, de deux ans. C'est là le tremplin de l'éducation récurrente, où les activités professionnelles prédominent. La transition vers cette forme d'éducation pourrait se faire par une variété de filières éducatives, esquissées dans un appendice, que nous reproduisons aussi en appendice.

Comme on prévoit que l'école secondaire de IIe cycle sera fréquentée (bientôt) par 100% de la population, l'éducation récurrente se situera entièrement au niveau de l'enseignement supérieur. A la question de savoir par quelles institutions elle sera dispensée, l'auteur répond prudemment qu'"il convient peut-être de fonder notre examen sur les types actuels d'éducation des adultes" (p.439): établissements des collectivités locales, écoles d'Etat pour adultes, cours organisés par le Conseil de la main-d'oeuvre, collèges populaires, système universitaire décentralisé, cercles d'études des associations éducatives, stages prévus par les organisations industrielles et le patronat, radio et télévision. A plus long terme, on mentionne, sans approfondir, l'éventualité d'un système d'éducation fondé sur des ordinateurs, et de systèmes intégrés associant maîtres et auxiliaires techniques (multi-media).

Les institutions scolaires ici décrites sont le fruit de commissions récentes de réformes*, inspirées par les principes de l'éducation permanente. C'est pourquoi, bien que déjà en cours de réalisation, elles ont aussi valeur de modèle.

Une des idées maîtresses de la réforme, sur laquelle du moins on s'interroge, est qu'il convient de freiner l'éducation des jeunes. Outre qu'elle découle du principe même de l'éducation récurrente, d'autres considérations la supportent: insuffisance des ressources, écart au sein des générations et entre elles, au détriment notamment des possibilités d'emploi**; éloignement entre étudiants et ouvriers. D'autre part, l'éducation prolongée actuelle pousse à la course aux diplômes, qui favorise ceux qui ont l'ambition d'atteindre rapidement un but précis, et, le nombre de places étant limité, induit une mentalité de compétition antisociale et anti-éducative, renforcée par le système de notation. En limitant l'éducation des jeunes au niveau secondaire, on leur offre immédiatement une possibilité d'emploi, et on suppose qu'à 20 ans tout le monde aura en général déjà travaillé.

Notre revue succinte des divers modèles qui émergent de la réflexion européenne a dû laisser de côté des exposés très

---

* Il faut signaler ici, à cause de leur influence en dehors même de la Suède, deux études du Comité de l'Education 1968 (habituellement désigné sous le nom de Comité U 68): "Objectifs pour l'enseignement supérieur", et "L'enseignement supérieur, ses fonctions et sa structure".

** Werner Rasmussen (Danemark) fait la même constatation, mais conclut plutôt à la nécessité de développer l'éducation des adultes (p.452). Une observation de Jean Capelle (p.415) va aussi dans ce sens.

riches, comme celui de Franco Bonacina (Italie), qui se tiennent à un niveau de réflexion très général, sans proposer de modifications structurelles vraiment concrètes. De l'exposé que nous venons de mentionner, qui repose sur le PROJET 80 (document de programmation économique), toutefois, il convient de relever l'importance considérable accordée aux institutions extrascolaires, en vue de "la création d'un système éducatif pluraliste dans lequel devront converger tant les canaux scolaires que les canaux extrascolaires", avec des objectifs centrés sur la culture désintéressée, spontanée et universelle. L'activité formative "devra aspirer avant tout à créer une capacité de communication, d'acquisition, de participation critique et créative au milieu et à la réalité sociale, éliminant toute forme bureaucratique et autoritaire" (p.479). De là, "une programmation scolaire éminemment fondée sur l'ajustement de l'offre de service à la demande privée", sans exclure la "formation professionnelle", terme qu'on "applique à une notion extrêmement restreinte" (p.467).

Dans ce but, "il conviendra d'intégrer le système formatif ordinaire et un système adéquat de centres culturels" (p.480), qui ne sera possible que moyennant la coordination et l'intégration des services actuels de l'Etat, ayant compétence dans le domaine de la culture. Diverses formules de gestion sont possibles pour le complexe d'ensemble des structures culturelles,

mais, en ce qui concerne les centres eux-mêmes, la meilleure gestion est l'autogestion.

La formation extrascolaire, en régime d'éducation permanente, devient aussi importante que l'autre, et mène aussi à des diplômes ayant valeur égale, et équivalente à celle des diplômes scolaires. En outre, toujours selon le PROJET 80, "de nouvelles institutions formatives - créées au préalable dans le cadre de l'Université - devront satisfaire la demande de qui entend employer son temps libre en activités culturelles désintéressées, et qui désire se tenir au courant et s'informer sur des matières professionnelles" (p.481).

Les centres culturels s'adressent plus spécifiquement aux adultes, en leur offrant à la fois une seconde voie vers l'instruction et les moyens d'une actualisation constante de soi. Pour les jeunes, le rôle de l'école se définit en fonction de cette donnée: elle est la matrice de l'éducation permanente.

II. LA STRUCTURE ACADEMIQUE

A. Les principes

Après avoir survolé la carte des institutions projetées, et pris une vue d'ensemble du paysage nouveau, il nous faut pénétrer à l'intérieur de ces institutions pour voir ce qui s'y passe. Car le réaménagement des institutions découle d'une refonte de toute la structure académique, fonction elle-même d'une redéfinition des objectifs et des principes de l'éducation. Nous avons écarté, dès le début, la considération directe des fondements de l'éducation permanente, pour nous en tenir à une analyse descriptive de l'éducation institutionnelle projetée. Toutefois, si on veut retenir les convergences présentées par les divers modèles, la première tâche est d'en dégager les caractères généraux, sous forme de quelques grands principes, dont la structure académique n'est que la traduction. Cette structure offre d'inévitables variations, mais on constate une remarquable convergence sur les principes.

1. Spécialisation et objectifs de formation générale

Les auteurs étudiés reconnaissent, cela va de soi, les nécessités de la spécialisation, mais la tendance générale est de la retarder le plus possible, de la réduire aux connaissances fondamentales, de ne pas lui laisser envahir le champ de la culture individuelle, et surtout d'assurer la souplesse et la polyvalence des spécialistes, en fonction, d'une part, de l'évolution

des connaissances, qui non seulement se renouvellent mais se regroupent, et, d'autre part, de l'évolution du marché de l'emploi. C'est dire qu'elle perd son caractère définitif, source d'anxiété chez le jeune, et d'échecs pour l'adulte (Capelle, p.415).

Il n'y a donc plus de raison de bloquer la formation professionnelle au niveau de l'école: il suffit qu'elle s'y enracine, pour se développer progressivement et s'épanouir à l'étape de l'enseignement supérieur et dans le cadre de l'éducation récurrente, qui ne relève pas seulement de l'école. C'est toujours avec des réticences qu'on parle de spécialisation aux niveaux inférieurs et même supérieurs, du système scolaire. Pour Schwartz, il faut éliminer toute formation professionnelle avant 16 ans; mais, en contrepartie, personne ne doit quitter le système scolaire sans une telle formation; celle-ci interviendra au IIIe cycle sur la base d'un diplôme de IIe cycle unique, et la scolarité obligatoire sera en conséquence portée à 18 ans. En Suède, cette scolarité obligatoire sera bientôt de 9 années, et coïncidera avec une éducation générale de base, polyvalente, non spécialisée; la nouvelle école intermédiaire, qui y fait suite, a subi une forte pression en faveur d'une éducation de caractère plus général, et Larsson croit même bon de s'opposer à la tendance à en faire une école polyvalente,

puisqu'elle devrait devenir la plate-forme de l'éducation récurrente et donner accès directement au marché du travail. Nous avons vu comment, en R.F.A., Tietgens ne favorise une différenciation de la formation professionnelle qu'après une première expérience professionnelle pratique, c'est-à-dire après la fin des études (pp.347-8). Au compte du "poids mort de la tradition", dont il faut libérer le temps de l'école, il mentionne expressément la "spécialisation trop poussée" (p.353). Au Royaume-Uni, la "tendance favorable aux écoles à cours multiples (comprehensive schools) ainsi que le système d'option souple et étendu qui y est pratiqué visent à éliminer toute sélection finale ou détermination du "type" des élèves (p.384). Parfois, la défiance à l'égard de la spécialisation s'exprime non pas directement, mais de façon implicite dans l'opposition des besoins de l'individu à ceux de la société: Frese y insiste particulièrement et présente une analyse pénétrante dans ce sens (pp.491 et 503); Eide, nous l'avons déjà signalé, redoute les exigences de l'économie dans l'éducation post-professionnelle elle-même.

Mais le thème de la spécialisation excessive n'est pas seulement lié à des préoccupations socio-pédagogiques (adaptabilité, absence de conditionnements, démocratisation), il relève aussi de considérations épistémologiques. Janne conteste vigoureusement la notion même de spécialiste dans le monde actuel (pp.31-32). Capello, après avoir dénoncé le compartimentage du

savoir au secondaire, attire l'attention sur un rapport de la National Science Fondation (1964), où on lit que "la division de la science, au niveau secondaire, en biologie, chimie et physique est contraire à la raison et à l'efficacité" (p.415). Simpson fait la même constatation (p.385). C'est dans ce contexte qu'Eide, on s'en souviendra, parle d'une "sous-culture académique" qui écarte les adultes des institutions scolaires (p.126). Il s'ensuit, chez ceux qui maitiennent malgré tout la valeur des disciplines, une orientation vers la multidisciplinarité (voir, par exemple, Schwartz, EP, 26, 61, 109)* mais on sait que la solution de ce problème n'est pas simple, si on veut respecter la rigueur des disciplines et éviter chez l'étudiant le syncrétisme (Schwartz, EP,49). Tietgens va plus loin, mais se contente d'une indication: "Il sera possible d'imposer des limites à l'encyclopédisme et à la "macédoine de matières" qui en résulte, à condition de trouver des catégories interdisciplinaires d'intégration sur lesquelles se fonderont les programmes".(p.353). Au Royaume-Uni, "un grand nombre des vieux sujets sacro-saints sont abandonnés en faveur des grandes disciplines telles que les études sociales, les communications, les sciences; on fait largement usage des sujets intégraux qui franchissent les barrières des compartiments isolés de la connaissance; et de nouveaux concepts en matière de mathématiques et de langues ont grandement influé sur le programme des études".(.355).

* La multidisciplinarité est aussi liée à des objectifs pédagogiques auxquels tous attachent une grande importance, à l'égard desquels elle entretient un rapport de réciprocité: remplacement de l'apprentissage individuel par le travail en groupe, et élimination de la pédagogie de compétition par un idéal de coopération et de participation active.

Une autre conséquence de la déspécialisation est le décloisonnement de la formation générale et de la formation professionnelle (Janne, pp.21, 38; Eide, p.125; Larsson, pp.436-37; Schwartz, p.80). Cette façon de voir implique un renouvellement de la notion de formation générale (qu'on oppose souvent à la "culture générale" de l'éducation classique; dans notre milieu, Fernand Dumont propose pour cette raison le terme de formation ou culture "fondamentale"). En fait, c'est plutôt dans ce sens que dans celui de la multidisciplinarité que s'oriente la réflexion, à partir du problème de la déspécialisation.

Il y a lieu alors de distinguer ici deux aspects. D'un côté, formation générale signifie polyvalence, adaptation, et s'oppose, nous l'avons compris plus haut, à spécialisation professionnelle et cloisonnement épistémologique. Elle oriente la culture vers les connaissances fondamentales. D'un autre côté, un phénomène tout différent, le développement multiple des canaux de transmission des connaissances, parallèlement à celui de leur production accélérée et de leur renouvellement constant, tend à délester la formation générale, objet essentiel des institutions scolaires, des connaissances elles-mêmes. On pourra désormais puiser celles-ci pour une large part en dehors de l'école, et concentrer l'éducation scolaire, avec économie de temps, sur le développement des aptitudes et la satisfaction des exigences fondamentales de toute la personne, qui ne se limitent pas aux fonc-

tions cognitives. Il ne faudra jamais perdre de vue cette perspective, quant on parle de "programmes". Il est bien évident que les connaissances ne sont pas exclues, car, (c'est Schwartz qui est le plus explicite sur ce point), "il est nécessairement artificiel de séparer l'étude des contenus de celle des méthodes de formation" (EP, pp.50,84,93). Mais, au niveau de la formation de base, les contenus sont pour ainsi dire des champs d'expérimentation et d'application des facultés, choisis en fonction des affinités individuelles*. Au niveau de la formation professionnelle, axée forcément sur des connaissances, on peut identifier deux tendances, qui se complètent. Chez Schwartz, avant de devenir proprement spécialisée (dans l'enseignement supérieur, et sous forme d'éducation récurrente), cette formation, au IIIe cycle, est plutôt conçue comme une concentration, structuration de la culture autour d'un foyer privilégié, dans le sens poursuivi autrefois par nos institutions classiques, avant la fondation des CEGEP. Quant à la formation spécialisée proprement dite, tous les auteurs s'accordent pour mettre d'abord l'accent, dans l'éducation institutionnalisée, sur les méthodes et sur l'instrumentation plutôt que sur les contenus. A ce sujet, Schwartz propose que

---

* "Le système préconisé par la présente étude permettra peut-être de faire accepter le principe que mieux vaut traiter à fond certains domaines particuliers que de proposer des études superficielles dans un nombre aussi grand que possible de disciplines. Illustrons cette idée par un exemple. Il devrait suffire, en matière d'éducation artistique, de familiariser les élèves avec un domaine et aucun élève ne devrait être contraint à suivre des cours tant en musique qu'en beaux-arts. Il est probable que si on lui laisse le choix, l'élève, même s'il est peu intéressé, a de plus grandes chances de vraiment apprendre quelque chose, voire de se familiariser avec des aspects qui sont particulièrement importants pour les arts en général. Celui qui s'intéresse vraiment aux deux domaines agira de toute façon en conséquence". (Tietgens, p.353.)

l'évaluation porte, à tous les niveaux, sur des capacités opératoires et non simplement cognitives. Quant aux connaissances elles-mêmes:

> "L'école doit enseigner surtout les connaissances et aptitudes fondamentales qui sont absolument indispensables. L'acquisition des connaissances et aptitudes spécifiques peut-être reportée jusqu'au moment où l'élève en perçoit la nécessité. Si la nécessité de l'apprentissage s'impose, celui-ci n'en sera que plus efficace;
>
> la formation professionnelle doit également se concentrer sur les connaissances fondamentales d'un secteur professionnel; on doit pouvoir escompter un perfectionnement par étapes". (Tietgens, p.340s; voir aussi p.348).

Certains vont encore plus loin: même réduite aux connaissances fondamentales, la spécialisation ne devrait pas accaparer tout le programme, au niveau de la formation professionnelle (Schwartz, FP, pp.56-58; Simpson, p.387).

Il va de soi que les programmes esquissés de part et d'autre ne se recouvrent pas, et se systématisent selon des paramètres variables. C'est pourquoi nous en omettrons l'analyse. Ce qui est intéressant, par contre, c'est la concordance des objectifs, qui entrent tous dans la catégorie des dispositions, par opposition à l'érudition et à l'encyclopédisme, universellement dénoncés. Puisqu'une étude approfondie des objectifs de l'école n'entre pas dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons à quelques linéaments.

Il y a accord chez tous les experts ici considérés, sur certains objectifs globaux, de caractère politique, qui relèvent des rapports de l'école avec la société actuelle. Les analyses plus élaborées de Frese et Tietgens en dégagent bien le sens. Aujourd'hui, note le premier, "le rapport de réciprocité entre l'innovation en matière d'éducation et les transformations socio-culturelles est un lieu commun dans la plupart des déclarations officielles ayant trait à la nécessité d'une éducation permanente" (p.487). De là, toutefois, deux conceptions de l'éducation, selon qu'on accorde la priorité aux "besoins sociaux, auxquels l'individu doit s'adapter d'une manière ou d'une autre", ou qu'on "insiste sur le développement de l'individu et l'enrichissement personnel". Dans le second cas, en effet, "le besoin de certaines compétences techniques et de connaissances en découle. Du point de vue de la société, ces besoins ont leur source dans l'individu lui-même. Ils peuvent coïncider, ou non, avec les besoins sociaux antérieurs". "L'éducation est un processus d'interaction entre les deux types de besoins". (p.495). Or, dans une société en mutation comme la nôtre, l'effondrement des valeurs communes libère les individus, avec la possibilité désormais d'expérimenter divers modes de vie. "Ce genre d'éducation permanente expérimentale, assortie d'une élaboration critique des besoins sociaux qui se font jour, a plus de valeur et de portée que le type d'éducation permanente à motivation technologique et

économique que l'on nous impose à l'heure actuelle". (p.496). On comprend que l'auteur opte pour la seconde conception. Après avoir défini les besoins de l'individu (s'exprimer, communiquer, rapports affectifs, se connaître soi-même et comprendre les autres), il note toutefois que, après l'effondrement des valeurs, "les transformations sociales ont à nouveau asservi l'individu, cette fois aux structures de la société organisée". "Cela se traduit par la formation d'un "public de masse"." "La nouvelle éducation permanente devrait, pour des raisons évidentes, s'opposer à ce mouvement". (p.499). Mais, "cela ne veut pas dire qu'il y ait conflit entre la technologie et la culture. Il s'agit plutôt de repenser les rapports entre les aspects centraux et marginaux de notre culture, représentés respectivement par les valeurs et la technologie. Telle devrait être l'orientation de l'éducation permanente que nous avons en vue". (p.501). Toutefois, pour Frese, celle-ci devra se définir prudemment entre deux pôles également contraignants: changement et continuité. Par un cheminement analogue, Tietgens aboutit à la même conclusion, du point de vue des dispositions à engendrer chez le s'éduquant: "Nous devons donc accepter en théorie et dans la pratique que l'<u>adaptation</u> et la <u>critique</u> ne s'excluent pas l'une l'autre". (p.332). "On évitera de considérer l'adaptation et la critique comme deux attitudes antagonistes" (p.354). Mais, il insiste longuement sur la résistance naturelle au changement pour des raisons de "sécu-

rité" et de "prestige", "attitude consolidée par une sorte d'auto-induction du système d'éducation" (p.338). Pour Frese, le danger vient aussi d'une action délibérée: "La nature politique de l'éducation permanente implique que son organisation et ses méthodes doivent offrir des sauvegardes contre la manipulation et l'endoctrinement". (p.503). Tietgens s'y montre aussi sensible, en parlant de la multiplication actuelle des informations (p.333).

La même perspective est impliquée, quoique moins développée en elle-même, chez les autres auteurs, quand ils parlent des fonctions et des objectifs de l'école. Le changement, comme caractéristique essentielle de notre société, n'est pas seulement un défi à la capacité d'adaptation, mais un appel à la responsabilité, adressé non plus à une élite mais à tous. Le type d'homme visé par les modèles projetés est toujours, entre autres, un agent critique de mutation. Cet objectif général se traduit, dans la pédagogie, par l'"acquisition de comportements critiques", "l'exercice d'activités impliquant participation et responsabilité", (Janne, pp.25-26), "formation du citoyen responsable et disponible" (Capelle, p.414), développement "(du) sens critique et (de) l'originalité de pensée" (Larsson, p.433)... Un thème qui revient souvent est celui de la liberté à l'égard des mass-media.

Indépendamment de cette inévitable politisation de l'éducation, autrefois latente, désormais assumée, certaines exigences de nature psycho-pédagogique, trop délaissées par l'idéal intellectualiste de la culture classique, comme le sens civique et social (avec insistance particulière au Royaume-Uni), la créativité, l'initiative, engagent déjà l'école dans la même voie.

Mais, plus largement, l'objectif de formation générale, par opposition à l'acquisition de connaissances, porte sur le développement intégral de la personnalité. Cela signifie que la pédagogie, comme science, intègre les champs d'éducation dévolus (pour ne pas dire abandonnés) jusqu'ici aux procédés empiriques et informels des institutions extrascolaires: famille, entreprise, éducation syndicale transmise par l'imitation des anciens; ainsi que les diverses formes de l'adult education, au sens britannique, où l'accent porte sur la formation affective (Janne, p.30; Frese, p.489s). Toutes ces dimensions relèveront désormais de l'éducation permanente organisée, dans le cadre des institutions scolaires ou autres dont nous avons esquissé la distribution plus haut, qui rejoindront l'individu jusque dans son foyer et son travail par les moyens de communication à distance, en plus des diverses formes de rencontres. La poursuite systématique d'une éducation aussi totale déborde évidemment les objectifs encore

très limités de l'école actuelle, et les procédés relativement simples de la transmission de connaissances. Il serait fastidieux d'énumérer ici comment peuvent s'articuler d'un auteur à l'autre les divers axes d'une formation totale, - nous retomberions dans la question des programmes. Les catégorisations varient, de Janne (p.25) à Capelle (p.413), à Tietgens (p.343), à Rasmussen (p.457), à Frese (p.503), à Schwartz (pp.46-48, 91-94, 95-97), souvent en raison du contexte; mais l'optique est la même, comme si l'homme occidental sortait d'une longue somnolence et se mettait à étirer ses membres ankylosés, en découvrant en même temps des moyens inédits et puissants pour reprendre possession de lui-même.

Nous serions tenté, ici, d'interpréter la pensée des divers auteurs en cause à la lumière de la distinction marcusienne entre "loisir" et "temps libre". Les "loisirs" augmentent, mais ce ne sont pas pour autant du "temps libre", car ce concept implique avant tout, non seulement l'absence du travail professionnel, mais la liberté à l'égard de l'économie. L'école, ce thème revient sans cesse, devra donc préparer l'étudiant à des loisirs culturels; elle doit même se faire "promotrice de loisirs pour tous" (Simpson, pp.375, 379). Simpson attire de plus l'attention sur une autre forme de loisirs, les "loisirs actifs":

> "Les recherches effectuées notamment en France et en Amérique ont indiqué que la plus faible partie de ce dernier (sc. le temps consacré aux loisirs) est consacrée à une récupération purement végétative. La plus grande partie des loisirs vise à apporter des améliorations, notamment ceux qui ont trait au foyer, à l'automobile et aux activités de plein air, ainsi qu'à l'acquisition et à l'usage d'une gamme toujours plus étendue de matériaux, de construction, d'embellissement, de machines et outils mécaniques, d'ustensiles et équipements légers destinés aux jeux et aux divertissements. Les loisirs de cette nature sont devenus si précieux à un grand nombre de gens et exercent une influence si forte sur leur vie que ceux qui ont la charge de l'éducation devront donner de plus en plus à tous les âges la possibilité d'apprendre les techniques des loisirs actifs."(p.375).

L'accroissement des loisirs est une donnée centrale dans la théorie de l'éducation permanente, mais ce qu'il importe de souligner, c'est qu'on ne saurait se contenter de formuler en termes très généraux l'objectif de la préparation aux loisirs:

> "La question de l'éducation dans le domaine des loisirs en est encore aux premières étapes de son examen et les fruits de cette recherche n'ont pas encore été pleinement assimilés. Toutefois, cette question est déjà considérée comme un élément de la théorie de l'éducation permanente."(ibid.)

Enfin, si la formation générale institutionnelle ne gravite plus autour de l'acquisition d'un savoir, sorte de vade mecum de l'homme cultivé, la formation intellectuelle, comme initiation à l'usage du savoir n'en reste pas moins centrale. "Apprendre à apprendre" est devenu à ce sujet un cliché des théoriciens de l'éducation permanente. Tel est l'objectif intellectuel

de l'école nouvelle. Encore la formule est-elle un peu courte! Le projet de l'éducation permanente suppose non seulement l'aptitude à apprendre mais l'appétit d'apprendre, qu'on accuse l'école traditionnelle d'avoir à peu près aboli chez la masse des adultes actuels, réduits à consommer avec une avidité mêlée de blasement les sous-produits des mass-media. Une pédagogie d'éveil et d'initiative est donc en train de se substituer à celle de l'assimilation passive sous la forme en particulier de l'enseignement. Elle devrait reposer, entre autres, sur une psychologie de la motivation, encore peu avancée dans ses recherches*. D'autre part, "apprendre à apprendre" ne signifie pas seulement apprendre à recevoir et retenir l'information, mais à la choisir, en fonction de critères souvent très personnels, à l'organiser subjectivement, et à l'utiliser. A ce sujet, la thèse de Moles et Muller, qui oppose "pensée structurée" et "culture mosaïque" fait autorité**. L'apprentissage de cette pensée structurée retient l'attention des experts, qui réclament une vigoureuse mise au point de la pédagogie intellectuelle, car les progrès de ce côté sont lents. "Que la manière d'apprendre les connaissances élimine l'esprit d'érudition au profit de la méthode

---

* Georges Lantéri-Laura, "Recherches psycho-sociologiques sur les phases et les chemins de la maturation intellectuelle et du besoin de connaissance", Conseil de l'Europe, op.cit.pp. 215-236.

** A. Moles et F. Muller, "Motivations adultes à la structuration de la pensée", Conseil de l'Europe, op.cit., pp.147-214.

d'accès au document et de la façon de le choisir et de l'utiliser".(Capelle, p.414). "La teneur générale du travail dans les écoles est de renforcer l'aptitude à se former un jugement à la lumière de faits vérifiés; à permettre aux enfants de découvrir et vérifier les faits par eux-mêmes; et à discerner les principes qui sont à la base de ces derniers". (Simpson, p.385). En conséquence, la priorité ira, dans l'élaboration des programmes, aux disciplines instrumentales, aux méthodologies, aux principes épistémologiques et aux "langages", dans l'acceptation la plus vaste de ce terme (qui englobe aussi bien, par exemple, les mathématiques, l'informatique, la sociologie, l'économie, le langage audio-visuel, que les langues ou l'expression artistique), à l'acquisition de "concept-clés" (Schwartz, EP, pp.48s).

Après avoir, non pas dissocié, mais bien distingué l'appropriation des connaissances et les connaissances elles-mêmes, encore faut-il les relier. A cet égard, l'objectif intellectuel de l'école inclut la préparation des étudiants à tirer profit des sources d'information extrascolaires*. Ici, les experts attachent une importance considérable aux mass-media, où la demande est actuellement conditionnée en grande partie par l'offre, celle-ci étant déjà fixée à un niveau très bas. Mais ils déplorent surtout l'incapacité d'intégrer l'information valable, comme nous avons dit, dans une pensée "structurée".

* Un des défis de l'éducation permanente, on l'a déjà pressenti en examinant plus haut la refonte des institutions, est l'intégration de ce qu'il faut bien considérer jusqu'ici comme "l'... parallèle". On est forcé de constater, devant le phénomène effrayant de la "déperdition scolaire" qu'il y a non seulement parallélisme mais opposition. Les élèves tournent le dos à l'école

Il ne sera pas inutile, à propos de cet aspect de la formation intellectuelle, de dissiper une ambiguïté. Dans le contexte actuel, parler de sources d'information extrascolaires, et surtout de mass-media, évoque volontiers l'idée d'un type de culture réfractaire par nature à la pensée structurée. La civilisation de l'image aurait déjà commencé à détrôner celle de l'imprimé, avec sa tendance au globalisme et à la facilité. Si cette pente existe, on peut assurer que l'éducation permanente s'oriente vers d'autres chemins. Pour Moles et Muller, en effet, la structuration de la pensée est essentiellement effort volontaire: à ce prix seulement peut-on parler de culture désaliénante, à condition toutefois de "dépasser la culture des spécialistes", car la structuration est une exigence pour l'ensemble de la culture (p.167). Tietgens attire aussi l'attention sur les vertus de l'effort (p.341). On peut même dire que "plus un secteur de la connaissance est abstrait et surtout systématisé...plus il y a un effort nécessaire de structuration" (p.169). D'un autre côté, la capacité d'abstraction, indépendamment de toute théorie sur la psychologie de l'intelligence, devient un impératif de notre époque:

> "Si nous admettons que la profession - base économique de l'existence -, la politique - fondement des possibilités de libre épanouissement - et les loisirs - terrain permettant la réalisation des désirs individuels - sont les éléments constitutifs de la condition humaine, il apparaît que notre époque exige de l'homme une capacité croissante de vivre dans l'abstrait. De ce fait, il faut développer davantage les facultés rationnelles." (Tietgens, p.333.)

2. Renouvellement de la pédagogie

Nous regroupons ici, en rapport avec la structure académique, quelques autres thèmes majeurs de l'éducation permanente, bien connus, sur lesquels il n'y a pas seulement convergence mais insistance des experts. Pour les familiers de l'éducation permanente, certaines orientations s'imposent avec la nécessité de l'évidence, même si elles engendrent des problèmes nouveaux considérables. Au regard, pourtant, des systèmes scolaires existants, les spécialistes ne se font pas d'illusion sur les conséquences pratiques de leurs évidences. Entre les modèles eux-mêmes conçus à l'avance en vue d'une ère de changement planifié, et les tensions de l'étape présente, se pose le problème de la transition sur lequel la pensée se cherche davantage. C'est pourquoi certains n'hésitent pas, dans un premier temps, à proposer un projet "délibérément utopique", conçu non plus "en fonction du passé mais en fonction de l'avenir", c'est-à-dire "en fonction des objectifs" par opposition à "une approche purement tactique", car "les mesures prises resteront incertaines et aléatoires si elles ne suivent pas un schéma prospectif" (Tietgens, p.327).Le problème de fond porte sur les rapports de l'éducation et de la société, dont nous avons déjà parlé. En simplifiant, on peut dire que, actuellement, la transmission des normes de la culture passe de la société à l'université, et de celle-ci à l'éducation de base. Il serait irréaliste de renverser simplement le mouvement: il s'agit

plutôt de concilier deux mouvements, l'un descendant, l'autre ascendant (qui s'affirme dans l'école parallèle, que Frese, nous l'avons dit, prétend réintégrer sous forme d'"éducation permanente expérimentale"). Ce double mouvement met pour ainsi dire en rapport dialectique la spontanéité, qui relève de la pédagogie, et la planification, qui relève de la structure académique. (Cf. Frese, p.340.)

Il est incontestable que le régime actuel de la classe homogène, par groupes d'âges, déjà en cours de dislocation en Amérique plus encore qu'en Europe, de l'enseignement magistral, et des filières académiques, ne survivra pas à la révolution de l'éducation permanente. Pour tous les experts, dans tous les modèles, la pédagogie sera désormais fondée sur l'individualisation, et une mesure considérable d'autodidaxie assistée. Ces deux principes découlent logiquement des objectifs exposés plus haut. Ils ont pour corollaires, d'autre part, une organisation systématique de la fonction d'orientation, qui ne sera plus simplement un service (sauf dans des cas d'espèce) mais coïncidera pratiquement avec l'éducation elle-même (voir Jocher, p.531), et une transformation complète du rôle de l'éducateur. Pareil renouvellement des méthodes pédagogiques est à la fois rendu possible et en grande partie provoqué par le développement de la technologie. On trouvera un inventaire suggestif des nouvelles ressources appelées à refondre profondément les techniques de l'apprentissage, dans le dossier

préparé par un groupe d'experts sur ce sujet, auquel nous avons déjà fait allusion*. On y verra aussi que la pédagogie se renouvelle profondément non seulement sous l'impact de la technologie mais de la psychosociologie.

En passant en revue les divers modèles élaborés sous l'égide du Conseil de l'Europe, nous avons souvent fait allusion à l'individualisation. Pour tous, c'est le concept-clé de la pédagogie. Non seulement l'éducation prépare-t-elle à un monde en mouvement, où l'individu adapté sera celui qui saura "mobiliser ses connaissances très rapidement" (Schwartz, p.80), celui qui aura appris à résoudre des problèmes (Rasmussen, p.506), mais elle est elle-même mouvement. Au lieu de se trouver pour ainsi dire embarqué dans un programme organisé et d'être mené par lui, l'étudiant précisera lui-même son programme peu à peu, voire au prix de quelques essais et erreurs de peu de conséquence, en fonction de critères que Jacher, dans l'article de conclusion du recueil du Conseil de l'Europe, résume assez bien: "Qu'est-ce qu'une personne est capable d'apprendre ?** - Que désire-t-elle apprendre ? - Qu'a-t-elle besoin de savoir ?" (p.531). Son ob-

---

* Voir plus haut, p.5. Il convient de souligner que, bien avant l'essor de la technologie, dès la fin du XIXe siècle, l'Ecole Nouvelle avait fait oeuvre de pionnier en matière de méthodes actives.

** L'objectif de l'éducation permanente n'est pas de procurer à chacun le plus d'instruction possible. Le même auteur présente une réflexion pertinente sur l'excès d'instruction dans bien des cas. (p. 530).

jectif personnel ne sera pas d'assimiler des matières, mais de résoudre des problèmes personnels, avec l'assistance des éducateurs (Ibid.). La méthode des projets et des centres d'intérêt est favorisée dans l'éducation des plus jeunes (Frese, Simpson, Jacher). Dans une très large mesure, c'est l'élève qui déterminera lui-même son rythme d'apprentissage, ses méthodes de travail, et il sera même responsable selon certains de son évaluation, jugeant lui-même du moment où il est prêt à franchir le pas suivant. Est-il besoin d'ajouter qu'individualisation ne signifie pas individualisme ? Le travail en équipe occupe une place privilégiée dans l'organisation des méthodes pédagogiques, et la formation à la participation et à la coopération demeure une préoccupation constante du type d'éducation projetée, qui, rappelons-le, ne se limite pas à la formation intellectuelle. Même quand il ne participe pas à un travail d'équipe, l'élève fait partie de divers groupes homogènes, selon les matières; Schwartz voudrait même rattacher chaque élève à un groupe stable, constitué autour d'un tuteur (EF. p.159).

L'organisation du travail, grâce à la technologie éducative, qui associe la machine et l'humain, se prête à des formules variées devant se préciser à l'expérience. Pour un Schwartz, l'élève partage son temps entre le travail solitaire et divers types de rencontres, et entre la maison et le centre de regroupement: réception de documents (écrits, audio-visuels, par enseignement programmé...) et travail personnel; correction du travail

par ordinateur; confrontation et discussion (p.85). Pour un Tietgens, les connaissances sont d'abord communiquées à de vastes groupes par les mass-media; l'assimilation se fait ensuite en groupes restreints, assistés d'un enseignant; le tout se termine par l'étude et l'orientation individuelle, avec le concours d'animateurs, et les révisions peuvent se faire par enseignement programmé en marge du système (p.347).

C'est dire que, dès maintenant, nous nous permettons cette remarque, une des tâches les plus urgentes de l'université serait de commencer à former un personnel qualifié de façon différente. Tous les experts s'accordent pour dire qu'il faudra encore des spécialistes de matières mais que la transmission des connaissances ne sera plus la principale tâche des éducateurs, et qu'ils en seront souvent totalement déchargés. L'acte pédagogique sera en grande partie exécuté en équipe, et ne sera souvent possible que moyennant une réorganisation des temps et des lieux, plus proche des formes pédagogiques adoptées actuellement pour le perfectionnement des adultes (alternance de temps forts et de temps faibles) (Peretti, pp.306 ss.).

Les termes qui identifient les nouvelles fonctions appartiennent à peu près tous à la même famille, mais présentent des nuances importantes, qui répondent à la diversité des situations éducatives: guide, moniteur, conseiller, animateur, orienteur, coordonnateur, agent de communication, voire programmateur

Un certain nombre devront aussi être spécialistes des méthodes de travail en groupes. Larsson se demande si le personnel ne devrait pas être géographiquement mobile, puisqu'il faut désormais aller au devant de l'élève. En Angleterre, "l'enseignant qualifié, quelle que soit la spécialisation qu'il a reçue à l'école normale ou à l'institut pédagogique, est compétent pour enseigner dans tout type d'écoles sans différenciation quant au salaire ou au statut" (p.386). Citant le colloque de Caen, Capelle avance l'idée que tous les enseignements ne relèveront pas des enseignants de métier "car ces derniers, au moins en l'état actuel de l'insuffisance des rapports entre l'université et le monde économique, sont parfois des témoins trop lointains de l'entreprise et de ses problèmes". Si on considère par ailleurs les effectifs à atteindre, surtout au niveau des adultes, on peut affirmer que "dans la société qui s'élabore, la majorité des responsables et des cadres seront mobilisables pour contribuer à l'enseignement; beaucoup seront alternativement enseignants et enseignés" (p.418;EP, p.173). On trouvera une illustration concrète de ce principe dans un texte de Peretti, qui montre, dans un champ particulier, comment, par un système de relais qui démultiplie les formateurs, un programme de formation a pu passer d'un noyau initial de 300 ingénieurs à un groupe de 6000 ingénieurs en un temps minimum. L'enseignant à temps partiel sera peut-être aussi indispensable (Tietgens, p.347). Ces perspectives sont dès à présent de conséquence, car elles suggèrent qu'une certaine

compétence pédagogique doit faire partie de la formation commune des citoyens de demain; tous ceux, du moins, qui auront charge d'hommes, auront besoin selon Capelle d'une formation correspondant à l'art de communiquer.

Un point qui demande d'être étudié plus à fond est celui de la formation des formateurs d'adultes, car ici on se trouve devant deux opinions opposées: en vertu de la nécessaire continuité entre l'éducation scolaire et l'éducation post-scolaire, sur laquelle à peu près tous reviennent avec insistance, Schwartz rejette formellement l'idée d'un corps spécialisé dans l'éducation des adultes (p.84, EP; p.178), alors que, selon Larsson, "la formation des enseignants a été axée exclusivement sur l'éducation des jeunes. A partir de 1970, il existera des cours de formation pour l'éducation des adultes" (p.444). Peut-être ces deux positions ne sont-elles pas inconciliables, si on considère la politique suédoise comme une politique de transition

B. La structure académique elle-même

1. Lignes directrices

1. Abrègement des études de base

On sait assez que ce principe découle immédiatement de la notion d'éducation permanente. "La concentration des études, écrit Tietgens, est justifiée du fait qu'elles sont régies par le principe fondamental de l'enseignement secondaire et profession-

nel: n'apprendre que ce qui correspond à l'âge et à la position de l'élève". (p.349. Schwartz, EP, p.95, illustre bien cette idée.)

2. Assouplissement du rapport âge-niveau d'études.

Nous avons vu, à propos des institutions, que chez un Henri Janne, ce rapport est pratiquement rompu, tout individu pouvant s'appliquer à un apprentissage donné, dans diverses institutions, avec tous ceux qui en sont au même point que lui. Mais, les autres modèles reposent davantage sur des institutions proprement scolaires, et supposent que l'éducation de base assurera systématiquement une formation commune à tous les citoyens, avec simplement un décalage plus ou moins accentué entre les rythmes individuels, selon chaque matière. Ce n'est qu'à l'étape de l'éducation des adultes que l'âge n'a plus de rapport avec les études. A la limite, nous avons vu que, selon Larsson, l'éducation récurrente devra se situer au niveau du seul enseignement supérieur.

3. Education préscolaire.

Nul n'en met en doute la nécessité, et ceux qui en parlent le font avec insistance (Tietgens, p.345; Schwartz, EP, pp.39 s). Nous ne nous sommes pas arrêté à cet aspect, parce qu'on trouvera précisément un article de synthèse sur le sujet*.

* T. Blackstone, "L'éducation pré-scolaire en Europe", pp.237-270.

4. Promotion par matière.

5. Différenciation progressive, par le système du tronc commun et des options.

Tous sont d'accord sur ce principe, qui constitue l'essentiel de la structure académique, mais on constate des différences importantes dans l'application.

Partout, l'accent est mis sur les options. Pour Janne, l'éducation doit avoir un caractère optionnel dès le début avec pluralité de troncs communs. Jocher n'hésite pas à enraciner les unités de programmes dès le niveau de l'école maternelle...Par contre, en Suède, dans le but de pallier les inégalités sociales, le tronc commun unique couvre toute la période de l'éducation obligatoire, et le système des options, avec pluralité de troncs communs, n'intervient qu'à partir de l'éducation volontaire. Schwartz, qui critique la pratique suédoise (p.104), prétend obtenir le même résultat en dissociant option et spécialisation: il s'agit simplement pour lui de diversifier une formation générale commune à tous. Son tronc commun ne reste unique qu'au niveau du primaire et pour une partie du secondaire. Il y en aura ensuite plusieurs, dans le cadre desquels seront regroupées les options, très nombreuses. Malgré tout, même si au terme du continuum pédagogique, l'élève aura consacré plus de temps aux options (EF, p.54), "le tronc commun entre tous les diplômes et, ensuite entre les familles des diplômes, doit constituer la part prin-

pale de l'éducation" (p.68). Par ailleurs, l'unicité de la sanction, au terme du secondaire, a aussi pour but de prévenir la déviation vers la spécialisation et d'assurer l'homogénéité sociale.

Par une ingénieuse combinaison de grades et diplômes, Schwartz prétend augmenter au maximum la liberté de choix et les possibilités de réorientation aussi bien que d'approfondissement: chaque grade, constitué surtout par le tronc commun principal, élève à un niveau différent, et chaque niveau donne accès à un éventail de diplômes, de sorte qu'une qualification donnée est toujours la somme d'un grade et d'un diplôme. Pour Tietgens, au contraire, la nécessité de préparer au plus tôt l'entrée dans la vie professionnelle ne peut que réduire la liberté de choix, si on entend par là que l'engagement est plus précoce, mais, dans un autre sens, le grand nombre des options accorde beaucoup plus de liberté que l'école actuelle (p.348).

Il vaut la peine de signaler, chez Shwartz*, le système des unités capitalisables, dérivé de celui des points et des crédits, aux Etats-Unis. Tous les programmes, à partir des deux dernières années du 1er cycle, sont constitués d'unités, qu'on peut caractériser ainsi brièvement: elles sont toutes de même valeur, n'étant pas affectées de coefficient; leur acquisition

* Si nous nous arrêtons davantage, parfois, au modèle de Schwartz, c'est uniquement parce que cet auteur est le seul à présenter un modèle entièrement explicité.

n'est liée à aucune durée déterminée, contrairement à la notion américaine de crédit, mais évaluée sur la base de leurs objectifs, rigoureusement déterminés, en termes d'aptitudes opératoires.

6. Décloisonnement entre l'école et le travail.

Ce principe suppose non seulement une coopération systématique entre ces deux sphères, dans la détermination et la communication des contenus de formation, à mesure qu'on s'élève vers les niveaux supérieurs et l'éducation des adultes, mais une circulation constante des s'éduquant d'une sphère à l'autre. A cet égard, la procédure sandwich devrait, non seulement devenir le caractère dominant de l'éducation post-scolaire, sous forme d'éducation récurrente, mais certains en préconisent l'expérience dès le secondaire, à l'instar de ce qui se pratique déjà en Angleterre et en Allemagne (Capelle, Simpson).

2. L'éducation des adultes en général.

1. Il n'est pas exagéré de dire que, jusqu'ici, l'éducation des adultes a été improvisée, l'offre de service émanant des diverses institutions (les universités d'abord, les collèges ensuite) qui se trouvaient les plus aptes à répondre au surgissement de la demande. Il en est résulté un ensemble de prestations plus ou moins parallèles au système éducatif, mal coordonnées entre

elles et avec le système. A l'avenir, on réclame avec insistance qu'il y ait continuité entre l'éducation scolaire et l'éducation postscolaire. A cette condition seulement, le jeune sera formé en vue de l'éducation continuée, avec accent sur le travail personnel et emploi de méthodes semblables, et, réciproquement, l'éducation des adultes tablera rationnellement sur l'acquis précédent.

2. Pour cette raison, plusieurs auteurs veulent confier à l'école un rôle important sinon premier dans l'éducation des adultes. Ainsi, Schwartz et Eide. Mais, cela ne veut pas dire que cette éducation est dispensée ou même organisée uniquement par les institutions scolaires. Nous avons vu, au contraire, dans la première partie, que bien d'autres institutions y sont appelées, selon divers types de coordination, qui varient avec les modèles, et qui en réalité apparaissent encore très vagues: les centres culturels, les centres municipaux de Tietgens, les "centres de diffusion des connaissances et de la culture" de Janne, l'entreprise, les associations professionnelles et chambres de métiers, les associations d'éducation des adultes, les groupements de citoyens, les mass-media.....

3. Pour tous les experts, le contenu de l'éducation des adultes doit être non seulement pro sionnel mais culturel, dans l'esprit de la formation générale dont nous avons fait état plus

haut (on se rappellera l'insistance de Tietgens sur ce point, - voir plus haut, p.6). Certains contenus, qui supposent plus de maturité, seront systématiquement réservés aux adultes (cf. Frese, p.505). Insistons une fois de plus, la formation générale dont il est désormais question évoque autre chose que la culture désintéressée autrefois réservée aux classes aisées: il s'agit de prévenir "le risque pour l'individu de devenir un véritable étranger dans sa propre société", marquée de plus en plus par l'organisation et le changement (Eide, p. 124).

4. "L'étudiant établira lui-même son propre programme d'études, davantage en fonction de ses propres besoins que ce n'est le cas actuellement dans l'éducation des jeunes, où les impératifs de la société sont d'un grand poids." (Larsson, p.44). Schwartz se montre également défavorable aux contenus organisés dans le cas des adultes, pour des raisons directement pédagogiques, sauf pour les programmes menant à des diplômes (l'expérience de Sésame est citée en exemple à ce sujet) (EP, pp.62 ss.).

5. Etant donné la contraction de la phase initiale et l'étalement de la formation professionnelle et générale, sur la durée de la vie, un régime d'études à temps partiel restera insuffisant dans la majorité des cas. L'alternance de la vie professionnelle et de la vie éducative, surtout dans le cas des études universitaires, exigera non seulement le temps plein, mais

des périodes de temps plein prolongé. Par conséquent, l'organisation des activités éducatives devra permettre à un chacun de combiner le temps plein d'une durée variable et le temps partiel, et prévoir un développement considérable des cours par correspondance. (Tietgens, pp.348 s; Larsson, p.439; Schwartz, EP, p.60).

3. La formation professionnelle en particulier.

1. Certes, nous avons dit que la tendance commune était de retarder la spécialisation autant que possible au profit de la formation générale. Mais, cette exigence doit être conciliée avec une autre: "l'entrée dans la vie professionnelle devrait se faire plus tôt que ce n'est le cas actuellement, même pour les professions qui exigent une qualification supérieure" (Tietgens, p.348). Le comité U 68 suppose qu'à 20 ans tout le monde aura en général déjà travaillé. Par ailleurs, tous ne seront pas destinés à l'enseignement supérieur; une sélection sera toujours nécessaire, non plus fondée sur les privilèges de classes mais sur les aptitudes et les motivations. C'est dire que les formations professionnelles seront toujours aussi de longueur inégale, mais, comme elles seront toutes étalées selon le principe de la récurrence, la formation de base sera aussi toujours incomplète. Au minimum, cette formation de base devra garantir à chacun un degré de qualification suffisant pour lui permettre de trouver un emploi satisfaisant, dès la fin de l'école de base.

Sur cet objectif, on peut dire que tous sont d'accord. Dans certains cas, toutefois, la fin de l'école de base marque aussi la fin de la scolarité obligatoire, alors que dans d'autres cas les dernières années relèvent déjà de l'éducation volontaire*.

2. Dans la mesure où les divers auteurs s'arrêtent avec quelque précision à la structure académique, tous prévoient en conséquence, à ce stade, pour ceux qui ne sont pas destinés à l'enseignement supérieur ou à une formation poussée, une formation professionnelle qui, sans être "terminale" au sens actuel, soit plus poussée.

3. Au-delà de cet accord, cependant, on constate des variations importantes. Schwartz écarte toute idée de formation professionnelle avant 16 ans, et bloque celle-ci au IIIe cycle, d'une durée de deux ans; l'université elle-même est organisée par cycles de formation générale de deux ans, suivis d'une formation professionnelle courte (un an au minimum). A toutes ces étapes, le système des grades et diplômes permet une grande souplesse d'ajustement, mais le risque d'une spécialisation finalement insuffisante (EP, p.72). Tietgens combat autrement le danger de la spécialisation exagérée (voir plus haut, p.5): les cours proposés dans l'enseignement secondaire devront avoir un caractère fonctionnel et être orientés vers les futurs secteurs professionnels; mais cette étape sera suivie d'une première expérience professionnelle pratique, condition préalable de toute différenciation, celle-ci

* Cela peut dépendre de l'agencement des niveaux, mais aussi de la limite de la scolarité obligatoire, qui oscille entre 15 et [illegible]

devant d'ailleurs se faire très progressivement, même à l'université (2 à 4 ans). Entre ces deux positions, Larsson assure la formation professionnelle par des choix successifs, durant les deux dernières années de l'école intermédiaire (niveau secondaire), soit à partir de la dixième année de scolarité.

4. Dans la mesure où on parle de préparation strictement professionnelle, il va de soi que la liberté de choix sera limitée par les exigences du marché du travail, en évolution constante. Les divers modèles se tiennent en principe à égale distance entre l'individualisation pure et les filières rigides, par le moyen d'une planification en mouvement, axée sur l'évolution de la demande, et d'une information et orientation professionnelles systématiques. C'est ici que nous rencontrons de nouveau le problème de fond de l'éducation permanente, sur lequel les réponses des experts restent encore générales et courtes*. En toute occurrence,

---

* Une remarque de Schwartz illustre à peu près la tendance générale: "Il est possible que le grand débat qui oppose les pédagogies qui se caractérisent par la valeur accordée à l'imitation, à la répétition, au développement des automatismes, et celles qui entendent armer les personnes contre les conditionnements du système économique et social, soit plus ou moins en voie de dépassement, en l'an 2000.
Si, aujourd'hui, nous voyons peu de convergence entre les voies du développement libre des aptitudes et la satisfaction des besoins économiques, nous pensons en revanche qu'il dépend en partie de nous que cette convergence se manifeste avant 2000.

En rappelant ici que le développement harmonieux des personnes est notre objectif premier, nous avons conscience d'avancer un modèle de contestation, mais aussi d'oeuvrer quelque peu dans le sens de cette convergence souhaitable". (EP, p.195). Le même auteur dénonce par ailleurs le mythe des contraintes dérivant du marché de l'emploi, où les prévisions restent fort aléatoires (p.56).

la planification appelle l'école et l'entreprise à une association de plus en plus étroite, au prix sans doute de tensions créatrices.

5. En ce qui concerne le contenu de la formation professionnelle, le comité U 68 propose que les périodes d'études servent surtout à la formation théorique, au développement des facultés d'acquisition de connaissances et aux travaux de laboratoire, l'expérience pratique étant acquise davantage dans la profession ou au moyen d'études personnelles (p.443).

4. La question des diplômes

On sent que le système actuel des examens et diplômes, déjà suspect depuis longtemps, va cadrer encore plus mal avec les conditions nouvelles de l'éducation, surtout à l'étape des adultes, mais on sent aussi que ce problème n'est pas mûr. De façon générale, si on regroupe les remarques faites de part et d'autre, les modèles proposés supposent le maintien des diplômes, tout en en dénonçant les excès. Du point de vue pédagogique, ils engendrent un climat directement opposé à la motivation normale, le plaisir d'apprendre. Du point de vue social, le partage entre les plus doués et les moins doués, déjà dommageable en soi, n'y trouve même pas son compte, faute de mécanismes d'évaluation suffisamment raffinés, et surtout à cause de la valeur absolue, définitive, et pour ainsi dire magique attribuée aux diplômes, es-

tampilles statiques et arbitraires d'un contenu mouvant. Au surplus, dans le cas des adultes, ce serait une erreur de vouloir imposer une rigoureuse continuité académique entre deux phases d'éducation séparées par diverses expériences de travail et de vie, sans compter que le milieu éducatif lui-même s'enrichit d'une certaine hétérogénéité.

Aussi bien, divers correctifs sont-ils suggérés. Ainsi, Schwartz tient beaucoup à l'unicité de la sanction, au terme du secondaire, pour le bénéfice à la fois de la souplesse et de la démocratisation; au système de notation, il préfère par ailleurs le système succès-échec. Larsson, à la suite d'un rapport suédois sur les normes d'admission, plaide pour l'assouplissement de ces normes, qui pourraient être basées sur les projets d'études; il propose également, sans le mot, l'équivalent de la catégorie de "Mature Student" en Amérique*. Selon Jocher, "les examens seront remplacés dans une large mesure par un système d'appréciation continue, tel qu'il est déjà appliqué dans le domaine de l'instruction programmée, dont découle, en fait, le principe des unités éducatives fractionnelles" (p.535). Eide, Capelle, ainsi que Moles et Muller se montrent nettement favorables aux diplômes de validité provisoire, et rejettent l'idée d'une évaluation de la compétence basée sur le seul diplôme. De toute façon, le contexte des discussions reste celui d'une auto-évaluation, plus ou moins accen-

* Eide (pp.132 s.) réclame aussi en matière d'admission une politique très libérale.

tuée selon chacun*

III. Corollaires institutionnels et conditions de fonctionnement.

La matière étant vaste et complexe, nous avons essayé de nous en tenir aussi rigoureusement que possible à deux grands axes, choisis pour leur valeur descriptive: les institutions et la structure académique. Par ailleurs, préoccupé avant tout par les convergences, il n'a pas paru utile de nous arrêter à certaines questions, certes capitales, mais étroitement dépendantes des politiques nationales, et dont la solution est encore jalonnée d'inconnues, à mesure qu'on passe des principes à la planification prochaine: c'est le cas de la coordination des institutions (qui varient d'un modèle à l'autre, on l'aura remarqué, plus que les orientations académiques), de la gestion du système éducatif et culturel**, et du financement.

Un aspect particulier qui mérite une mention spéciale dans cet ordre, car tous les experts y reviennent avec beaucoup d'insistance, c'est celui de la démocratisation effective de l'éducation, car il ne suffit pas de donner à tous des facilités d'accès égales, il faut rendre possible à tous de profiter de

* Eide, pp.123, 132; Molles et Muller, p.198; Capelle, pp.409 ss; Larsson, pp.431, 443; Rasmussen, p.458; Jocher, p.535; Schwartz, EP, chap.V et pp.135 ss.

** A mesure que l'éducation déborde son cadre traditionnel auquel le ministère de l'éducation, pour pénétrer toute la vie d'une société, il est clair qu'elle appelle une redéfinition de la gestion politique, dont on ne peut qu'esquisser pour l'instant les postulats généraux (voir par exemple Bonacina, p.480).

cette égalité théorique, par delà les obstacles sociaux, économiques, et psychologiques*. On prévoit donc certaines mesures correctives, d'ordre institutionnel (comme la généralisation de l'éducation préscolaire), ou de politique sociale (comme les encouragements financiers sélectifs, les services sociaux aux étudiants, l'assurance-éducation, etc).

Une idée qui fait également son chemin est celle de la reconnaissance légale du droit à l'éducation. C'est avec beaucoup de réticences, et dans certaines limites seulement, qu'on envisage de rendre l'éducation obligatoire aux adultes. Par contre, le droit à l'éducation suivra vraisemblablement une évolution semblable à celle du droit du travail: évalué en temps, il pourrait être reconnu de façon précise par les contrats de travail, individuels et collectifs, et dans le statut de la fonction publique. Selon Jocher, il ne pourrait être garanti efficacement que par l'Etat**.

Mais il est évident que les mesures législatives ne viennent jamais en premier. Pour assurer la circulation entre

---

* A titre d'exemple, citons une partie des statistiques recueillies par l'INSEE en France: les ouvriers agricoles représentent 4.3% de la population totale, alors que leurs fils et leurs filles ne représentent que 0.6% des étudiants de l'enseignement supérieur; dans le cas des professions libérales et des cadres supérieurs, la proportion passe de 4% à 28%...(E.Pisani, "Plan national d'éducation permanente", Hommes et citoyens, mars 1968, p.4).

** Cf. Eide, pp. 133-137; Capelle, pp.409 ss; Larsson, p.442; Jocher, p.509; Schwartz, pp.113 s., EP, pp.65-68.

l'éducation et le travail, le monde du travail devra d'abord s'assouplir de l'intérieur: alors qu'on parle déjà de congés éducatifs et de formes d'éducation sur le lieu de travail, l'entreprise offre encore des résistances au régime des stages.

Nous attirons l'attention, pour finir, sur un aspect dont nous avons omis de parler plus haut, pour ne pas surcharger notre partie consacrée aux institutions: l'équipement. Même en ne retenant que les modèles les moins novateurs, la refonte des institutions et la pénétration de la technologie éducative vont poser des problèmes de planification, d'immobilisation et de financement énormes, qui seront parmi les plus longs à résoudre, car ils défient encore l'imagination. Une simple énumération paraît suffisamment suggestive. La production des documents, écrits ou audio-visuels, devra être coordonnée, et aussi protégée contre les pressions idéologiques. Les bibliothèques sont à transformer en médiathèques, aménagées pour la consultation et le travail sur place. Les médiathèques publiques peuvent être annexées à une autre institution ou constituer elles-mêmes, sous forme de centres, le pôle local principal des activités éducatives. La plupart des institutions décrites dans notre première partie, quel que soit le modèle, requièrent un équipement plus souple et plus étendu que les actuelles maisons d'éducation: locaux à usages multiples; médiathèques; ateliers de création; salles de théâtre, de

cinéma, de débats; studios de radio et télévision (circuits fermés); services d'imprimerie; ordinateurs (avec terminaux locaux ou régionaux); complexes sportifs, etc. L'importance éducative des mass-media suppose aussi un grand nombre de chaînes de radio et de télévision. Par ailleurs, la mobilité, les exigences essentielles de l'accessibilité et de la démocratisation, ainsi que la variété des actions éducatives entraîneront une demande de services complémentaires, en matière de transport, de logement, d'alimentation, et d'hôtellerie (Frese parle de dortoirs régionaux)....

CONCLUSION

Si nous devions consacrer une partie spéciale à la situation des universités, ce serait pour expliquer pourquoi nous en parlons si peu.

Les auteurs dont nous résumons les points de vue n'en traitent eux-mêmes qu'en passant. Souvent, ils parlent de la phase universitaire en supposant qu'elle existera sous une forme ou une autre. Pour Janne, quelques-uns de ses "centres de diffusion des connaissances et de la culture" coïncideront simplement avec des universités, consacrées à la recherche et à la création culturelle (p.45). De même, dans le modèle de Schwartz, l'institution locale peut provenir de l'aménagement d'une université,

au même titre que dans le cas des lycées, mais il s'agit alors d'une institution de niveau supérieur; il prévoit par ailleurs que la mission des universités, lieu de réflexion sur le monde et sur elles-mêmes, dans un esprit de libre recherche de la vérité, en plus de l'animation des centres régionaux, restera la même; par contre, elle sera plus décentralisée, parfois "sans murs". Rasmussen présente des vues à peu près semblables: "L'université doit être en principe et par définition le centre de l'enseignement supérieur fondé sur la recherche. L'éducation permanente devrait cependant donner à l'université une tâche plus importante qu'elle n'en a eue jusqu'à présent. L'université devrait également être le centre de recyclage de ses propres diplômés et de ceux parmi les autres qui sont aptes à utiliser ses prestations. Elle devrait en outre communiquer ses connaissances et ses valeurs aux autres institutions pédagogiques". (p.457). Seul Frese s'interroge à fond, quoique de façon globale, sur les défis qu'aura à relever l'université, dans une page que nous reproduisons en appendice.

Si l'analyse sur ce point ne va pas plus loin, il n'y a pas à s'en étonner. Les problèmes de l'éducation permanente ne se posent pas et ne peuvent pas se poser à partir de l'université, ils y mènent au contraire. On se rend vite compte, en effet, que la théorie de l'éducation permanente se développe pour

ainsi dire de façon concentrique. Au centre, un ensemble d'objectifs et de principes sur lesquels la pensée est à la fois ferme et convergente. Mais à mesure qu'on va vers leur réalisation dans un complexe d'institutions données, les modèles sont forcément plus imprécis; aussi est-il encore plus difficile de se prononcer sur une institution en particulier. Pour le moment, le problème des universités se ramène à leur insertion et redéfinition dans un contexte radicalement nouveau. C'est ce contexte que nous avons essayé de mettre devant les yeux.

APPENDICE I

(B. Schwartz, L'éducation permanente en l'an 2000)

CHAPITRE X - MISSIONS DES STRUCTURES CENTRALES

1. Définition et mise en oeuvre de la politique éducative.

   1.1. Le domaine des prévisions et de la planification.

   1.2. Le domaine des programmes et contenus de la formation.

   1.3. Le domaine de l'évaluation des méthodes.

   1.4. Le domaine de la législation.

2. Organisation de la participation et de l'information du public.

   2.1. Informer et fournir des éléments de jugement.

   2.2. Engagement et participation.

3. Mise en oeuvre d'une politique de formation et d'emploi des formateurs.

   3.1. Qui sont les formateurs?

   3.2. Qui les gère? Comment se déroule leur carrière? Comment sont-ils payés?

4. Mise en oeuvre d'une politique de développement de la technologie de l'éducation.

4.1. Concertation des producteurs et des utilisateurs.

4.2. Création à tous les niveaux.

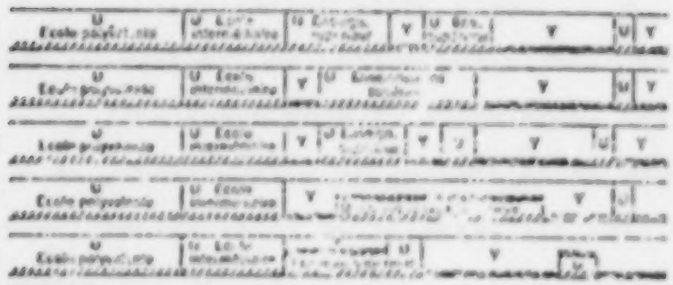
5. Mise en oeuvre d'une politique de recherche et d'innovation pédagogique.

APPENDICE II

(L'éducation récurrente en Suède)

ANNEXE B

Quelques variantes possibles de l'éducation récurrente



I. L'enseignement supérieur succède directement à l'école intermédiaire. Une période d'enseignement supérieur est suivie d'une phase d'exercice professionnelle, à l'issue de laquelle on termine les études supérieures. Après quelques années de vie professionnelle vient une brève période d'éducation, par exemple des cours de recyclage ou de perfectionnement un peu plus spécialisés.

II. Directement de l'école intermédiaire à la profession, après quoi les études supérieures sont effectuées en une seule période. Cours de recyclage ou de perfectionnement après un certain temps d'activité professionnelle.

III. Périodes d'activité professionnelle après l'école intermédiaire et après les périodes d'enseignement supérieur. Cours de recyclage ou de perfectionnement après une certaine période de vie professionnelle.

IV. Etudes supérieures à temps partiel en même temps que l'exercice d'une profession. Ces études reprennent après une période de vie professionnelle qui suit l'école intermédiaire. Cours de recyclage ou de perfectionnement après une certaine période d'activité professionnelle.

V. L'enseignement supérieur à temps partiel suivi en même temps que les activités professionnelles. Celles-ci sont alors l'objet d'une période finale de l'enseignement supérieur qui a plein temps. Un cours de recyclage ou de perfectionnement ultérieur peut être suivi à temps partiel.

APPENDICE III

(Remises en question de l'université)

"Ce qui se passe dans les universités est, sans aucun doute, un signe avant-coureur de ce à quoi on peut s'attendre aussi au cours du développement de l'éducation permanente. Nous nous trouvons en présence d'au moins trois types différents d'arguments. Le premier porte sur la nécessité de procéder à des changements en matière d'organisation et de technologie. Pour des raisons purement techniques, on estime qu'il faut améliorer les méthodes, notamment les techniques de discussion, mais que l'on a aussi besoin de l'instruction programmée et de moyens audio-visuels. Pour l'amélioration de la structure institutionnelle, on préconise une réorganisation. Il est toutefois tacitement admis que les objectifs existants et leur fondement politique doivent rester en dehors du débat.

D'autre part, il est des gens, généralement un groupe bien plus faible que le précédent, qui estiment que le besoin de changement en matière d'éducation résulte de l'évolution de la société et que celle-ci devrait en prendre conscience. A cette fin, ils veulent mettre en discussion les objectifs même de l'enseignement universitaire et, ce faisant, révéler les questions politiques tacitement admises du "système" qui, jusqu'ici, dominent l'université. Ils craignent toute amélioration technique ou d'organisation qui ne serait pas précédée d'une discussion des objectifs.

Le troisième groupe est encore moins nombreux, bien que d'une importance qualitative notable. A ses yeux, une révision des objectifs et des moyens sera possible dans le cadre de la société actuelle. La conscience politique ne suffit pas, car elle présuppose que des opinions politiques opposées peuvent être de valeur égale, alors qu'ils visent à remplacer l'ordre social existant par un ordre radicalement différent. L'université est pour eux la gâchette qui permettra de déclencher la révolution sociale. Ils considèrent l'éducation comme un instrument efficace pour contrecarrer l'amélioration technique de l'ordre ancien et accélérer la naissance d'une société entièrement nouvelle.

Or, il est remarquable que chacun de ces arguments présuppose le précédent. De nos jours, tout le monde, ou presque, aspire à quelque amélioration technique ou didactique. D'aucuns seront satisfaits s'il en résulte une amélioration de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif. Leur critère principal est celui du maximum d'efficacité. D'autres, toutefois, sont mûs par des considérations plus profondes. Pour eux, l'éducation, et notamment la formation universitaire, implique une interaction avec la société et une transformation sociale. Tablant sur des objectifs éducatifs élargis, ils exigent une amélioration des méthodes d'étude et une approche différente donnant tant à la société qu'à l'étudiant leur véritable valeur. Au contraire de l'éducation actuelle, qui met l'accent sur la

matière enseignée. Enfin, un groupe encore plus restreint aspire à une transformation complète de la structure sociale et à des modifications correspondantes de la mentalité des individus. L'université, et l'éducation en général, devraient y contribuer et appellent des modifications fondamentales, structurales, techniques et didactiques.

Il ne faut pas confondre entre eux les tenants de ces différentes théories, malgré l'apparente ressemblance des aspects techniques de leurs revendications. Tout bien pesé, la préférence devrait toujours aller à la deuxième motivation, en considérant la première comme secondaire en tant que question technique d'intérêt fonctionnel et en envisageant la troisième si les autorités responsables de l'éducation préféraient s'en tenir aux objectifs tacitement admis et non contrôlés du passé.

La crise des universités se répète à propos de l'éducation permanente, comme on peut l'observer dans plusieurs écoles et établissements d'éducation des adultes. Les récentes revendications de jeunes travailleurs apportent un témoignage analogue. Pour les éducateurs, il découle de l'analyse ci-dessus que l'on ne saurait méconnaître le caractère politique de l'éducation et de la mutation. Même si, le considérant comme contraire à nos obligations scientifiques d'experts, nous n'en tenions aucun compte, nous finirions par découvrir que nous avons malgré tout joué, à notre insu, un rôle politique. Nous pourrions nous apercevoir tout à coup que notre aide a été utilisée

à des fins contraires à nos convictions."

H.H. Frese, dans Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Education Permanente, Strasbourg 1970, pp. 493 s.

APPENDICE 7

L'OPERATION DEPART (Montréal)

Le 31 mars 1971, l'équipe chargée de l'Opération Départ (Montréal) par la Direction Générale de l'Education Permanente remettait son rapport au Ministère.

Son mandat: élaborer un modèle d'éducation permanente et concevoir son intégration dans un système d'éducation.

Ce rapport est basé sur une conception de l'éducation centrée sur la personne du "s'éduquant" et son environnement. Capitale dans ce rapport est l'idée d'un processus éducatif continu où la personne se développe en choisissant son cheminement éducatif, en utilisant comme contenu de formation son expérience vécue (personnelle et sociale); le but étant d'en arriver à comprendre et modifier créativement ce qui l'entoure.

Nous donnerons ici des extraits du rapport selon les cinq thèmes suivants:(1).

(1) Une critique du système traditionnel d'enseignement;

(2) un modèle d'éducation centrée sur le "s'éduquant" c'est-à-dire la personne reconnue dans les faits comme

---

1. Ministère de l'Education. Direction générale de l'éducation permanente. L'Opération Départ (Montréal). Rapport final. (s.l.n.ed) 1971, 4 V. (5livres).

l'agent principal de sa propre éducation;

(3) une critique du discours usuel pour une éducation permanente adaptative;

(4) une nouvelle conception de l'éducation permanente conçue comme processus continu d'auto-éducation;

(5) le rôle central de l'environnement éducatif: apprendre à partir du vécu dans son environnement.

1. Critique du système traditionnel d'enseignement

"C'est l'une des critiques les plus radicales que l'on peut adresser au système actuel d'en être resté à l'idée que l'enseignement a pour but principal la transmission par le professeur et l'acquisition par l'étudiant de connaissances. Ce système n'exploite pas les véritables ressources de l'agent coopérateur que doit être le professeur. En outre, le cours magistral ne demande au s'éduquant qu'un engagement minime; il ne facilite pas, chez le s'éduquant, l'émergence des ressources de liberté, de créativité, d'originalité, de considération positive de soi et des autres".(Livre II, p.170).

"Un écueil grave menace l'agent coopérateur dans l'exercice de ses fonctions; écueil grave parce qu'il peut aller jusqu'à pervertir la nature même de l'expérience d'apprentissage du s'éduquant. C'est le danger que le professeur, entraîné par sa compétence ou sa situation de puissance, exerce une domination sur le s'éduquant et substitue sa compétence à la compétence propre du s'éduquant". "Ce qui permet à l'agent coopérateur d'éviter ce écueil de la domination sur le s'éduquant c'est de se centrer sur le vécu actuel du s'éduquant". (Livre II, pp.158-159).

"Nous pensons que le système scolaire actuel, dans l'immédiat, s'appuie sur de fausses récompenses et ne peut que susciter des motivations cul-de-sac: une bonne note à l'examen, un succès remporté contre son voisin, l'approbation d'un professeur, un prestige extérieur, une "allocation de formation". (Livre V, p.89).

"La facilité avec laquelle le système scolaire planifie la croissance de l'étudiant ne cache-t-elle pas une grande peur de l'imprévisible, une profonde méfiance à l'égard de l'homme et une secrète intention de ne favoriser que des changements "sûrs" et connus à l'avance. Seul l'accueil de l'imprévisible constitue le véritable moteur du changement personnel et social". (Livre II, p.140).

"Il y aurait beaucoup à dire sur les apprentissages dont l'école minimise l'importance et qu'elle néglige plus ou moins". "Sur tous les apprentissages clandestins ou officiellement "illicites", sur tous les apprentissages implicites qui, faute d'être explicités et positivement favorisés par l'école, peuvent être souvent contre-éducatifs ou du moins sérieusement diminués dans leur potentiel éducatif; sur tous les apprentissages faits hors de l'école et pour lesquels l'école ne veut pas investir ses ressources". (Livre II,pp. 132-134).

2. Un modèle d'éducation centrée sur le "s'éduquant" c'est-à-dire la personne reconnue dans les faits comme l'agent principal de sa propre éducation.

"Plusieurs raisons nous ont amenés à substituer le terme de "s'éduquant" à celui d'"étudiant". Il y a d'abord des raisons qui tiennent à la rupture que nous voulons marquer entre notre conception de l'éducation et la conception la plus courante". "Selon notre conception, l'éducation est plutôt un "développement" qu'une personne se donne à elle-même et que seule elle est apte à se donner". (Livre II,p.76).

"Un "étudiant" est une personne qui suit l'enseignement dans un établissement scolaire; notre néologisme, lui, s'applique à quiconque s'instruit, ne serait-ce qu'à partir des situations ordinaires de la vie".(Livre II, pp.76-77).

"Les raisons les plus importantes qui justifient notre choix du terme "s'éduquant" tiennent cependant à la nature même du "processus éducatif". "Le terme "s'éduquant" exprime une action immanente à la personne qui l'accomplit et qui en est à la fois le sujet et le bénéficiaire. L'opération de s'éduquer est entièrement accomplie par le s'éduquant, elle se

déroule et se termine dans la personne du s'éduquant". (Livre II, p.77).

"Le choix du terme "s'éduquant" pour désigner l'étudiant nous amène aussi à remplacer le terme "professeur" par un autre". "Si le terme "s'éduquant" a l'avantage de mettre l'accent sur celui qui occupe le centre du processus éducatif, il convient que l'on substitue au terme de "professeur" une expression signifiant le rôle d'auxiliaire-d'appoint, de facteur second-dévolu, dans le processus éducatif, à toute personne autre que le "s'éduquant". C'est pourquoi nous avons choisi l'expression d'"agent coopérateur". (Livre II, pp.77-78).

"Abstenons-nous de gérer des personnes en décidant à leur place ce qu'elles doivent devenir et en créant chez elles le besoin destructeur d'être enseignées et de dépendre ainsi en permanence de la vérité et de la parole de l'autre." (Livre I, pp.7-8).

"Laissons aux personnes ce qui revient aux personnes et décidons une fois pour toutes d'aider les personnes à s'éduquer elles-mêmes, en respectant leur cheminement intérieur et en les incitant à se brancher sur leur propre dynamisme vital. Essayons de gérer des ressources extérieures aux personnes et de favoriser une libre interaction du s'éduquant avec ces ressources. Inventons des environnements éducatifs où l'on s'ingénie à rendre possible sans esprit de censure une gigantesque diversité d'objectifs, de moyens, de rythme, d'espaces et de happening personnels significatifs". (Livre I, p.8).

"L'environnement qui mérite d'être appelé "éducatif" possède cette caractéristique d'être abondamment pourvu en matière de technologie d'apprentissage. Nous disons: "abondamment pourvu", mais nous ajoutons que cette abondance ne doit cependant pas être voulue pour elle-même, par sa seule valeur de "gadget": elle doit être là pour ses aptitudes à servir le s'éduquant. Cette abondance de moyens ne doit pas non plus impliquer des agencement rigoureusement établis d'avance; mais elle doit laisser au s'éduquant d'innombrables possibilités d'agencements selon ses projets personnels".(Livre II, p.153).

3. Critique du discours usuel pour une éducation permanente adaptive.

"Nous connaissons tous l'argumentation la plus courante en faveur de l'éducation permanente: "La société moderne se doit de fournir à la personne les ressources éducatives nécessaires à sa continuelle adaptation aux changements rapides provoqués par la révolution industrielle et technologique". Ce discours, au-delà de ses apparences "personnalistes", considère encore la personne comme le rouage d'une immense mécanique sociale". (Livre II, pp.140-141).

"Croyons-nous à cette culture de la mécanicité: fondamentalement il réfère presque toujours à la fonction adaptative de l'école et ne fait que répéter en termes nouveaux le discours traditionnel sur l'école. A ce discours traditionnel, il ne fait en somme le plus souvent qu'ajouter un paragraphe: "il faut plus d'information pour vivre aujourd'hui qu'il y a cinquante ans; l'information se renouvelant sans cesse et à un rythme de plus en plus rapide, il n'est plus possible de débiter une fois pour toutes, dans les premiers âges de la vie, le flot d'information nécessaire à l'adaptation sociale de l'individu: il faut, par conséquent, prévoir des structures d'information s'échelonnant sur l'ensemble de la vie de l'individu". (Livre II, p.142).

"Le discours actuel sur l'éducation permanente, quand il ne dépasse pas ce niveau d'argumentation, est inachevé". (Livre II, pp.142-143).

4. Une nouvelle conception de l'éducation permanente conçue comme processus continu d'auto-éducation.

"Un nouveau discours sur l'éducation permanente se situerait au-delà de ce préambule et prendrait ailleurs son inspiration novatrice. Aussi vaudrait-il mieux, selon nous, considérer la mise en place de structures d'information sans cesse renouvelée comme un simple pré-requis favorable à une révolution de l'éducation". (Livre II, p.143).

"Si "instaurer un système d'éducation permanente" veut dire "intensifier la scolarisation", c'est-à-dire quantifier, prolonger dans le temps et répandre dans l'espace le contrôle des personnes, il faut alors souhaiter qu'un tel système ne voit jamais le jour. Si "instaurer un système d'éducation permanente" veut dire "intensifier les conditions favorables à la croissance personnelle et multiplier les moyens d'auto-éducation; offrir des services accessibles dans le temps et dans l'espace", alors l'expression "système d'éducation permanente" pourrait bien désigner le contenu d'un gigantesque projet social qui, de proche en proche, transformerait une société de domination en une société éducative". (Livre I, p.9).

"Pour nous, la justification fondamentale de l'éducation permanente se trouve ici: fournir constamment à la personne les ressources d'appoint dont elle a besoin pour devenir, d'imprévisible en imprévisible, de plus en plus elle-même". (Livre II, p.143).

"La société a depuis toujours considéré les premières années de la vie comme le "temps de l'éducation" par excellence: elle en fait une période de vie privilégiée par opposition à d'autres périodes de vie: "c'est votre dernière chance de vous instruire". Notre philosophie de l'éducation permanente ne fait d'aucune période de la vie un temps d'éducation privilégiée; elle considère plutôt que le temps éducatif peut recouvrir toute la durée d'une vie humaine. Cela laisse ainsi à la personne le contrôle de son temps qu'elle s'appropriera selon ses modes propres". (Livre V, p.154).

"Le processus éducatif est un phénomène qui de par sa nature tend à la permanence, tout comme le devenir de la personne dont il est une forme". (Livre II, pp.174-175).

5. Le rôle central de l'environnement éducatif: apprendre à partir de son environnement.

"Que l'école et la société favorisent un processus d'interaction entre le s'éduquant et l'environnement qui engage la totalité du s'éduquant et la totalité de l'environnement suppose une révolution culturelle" (Livre II, p.137).

"Une activité éducative qui ne permet pas constamment au s'éduquant d'agir sur l'environnement et d'y réagir, prendra rapidement la forme d'un processus mécanique d'où la vie se retire". (Livre II, p.124).

"Au surplus, l'interaction dans laquelle la personne se trouve toujours avec son environnement suscite elle aussi le besoin d'apprentissage. Bref, l'apprentissage permanent est une réaction de l'organisme vivant, dans sa condition d'être vivant". (Livre II, p.75).

"Environnement éducatif" n'est pas synonyme de "milieu scolaire". Cette notion, pour nous, couvre toutes les ressources humaines et matérielles qui se trouvent dans le milieu global où vit une personne, pourvu que ces ressources soient perçues par la personne comme aptes à l'aider dans l'actualisation de ses potentialités. En somme, presque toutes les réalités de la vie peuvent être perçues comme pouvant constituer l'environnement éducatif de celui qui veut apprendre. Elles ne demandent qu'à être perçues par celui-ci comme aptes à faciliter sa tâche d'apprentissage". (Livre II, p.72).

"Un enfant qui apprend en suivant ses goûts et les voies de sa curiosité naturelle, en ajoutant des traits au modèle mental qu'il se fait de la réalité qui l'entoure, en rejetant sans crainte ce dont il ne ressent pas le besoin, cet enfant croît; il développe son désir et ses capacités d'apprendre. Il deviendra quelqu'un qui cherche à donner une signification à la vie, qui trouvera de la joie à créer, à produire. Toute sa vie il restera en situation d'éducation permanente". (Livre II, p.65).

"Nous éprouvons la personne comme un être relationnel: nous savons que devenir soi-même procède toujours d'un espace intérieur où la présence d'autrui et du social est partout diffuse, que plus une personne s'actualise, plus elle devient sociale, réaliste, positive et capable de modifier créativement ce qui l'entoure et de s'y adapter". ("Résultat de l'Opération Départ (Montréal)". Education Québec, vol.I, no 18, 9 juin 1971, p.17).

III QUELQUES EXPERIENCES QUEBECOISES

APPENDICE B

LA FORMATION SUR MESURE

ET

SES APPLICATIONS

Daniel Campeau
Collège de Valleyfield

L'idée de formation sur mesure en éducation des adultes du secteur collégial n'est pas née d'une formulation théorique empruntée à quelque philosophe de l'extérieur. Cette idée est née de l'intérieur. Elle est le produit de l'expérience de trente directeurs des services d'éducation des adultes des CEGEP et du personnel de ces services, qui ont vécu et réfléchi des situations d'éducation des adultes souvent diversifiées, parfois communes. Sans le recours à leur cheminement, qui en est à ses débuts, la compréhension de l'idée de formation sur mesure risque d'être faussée et rapidement mise en boîte avec d'autres nombreux rapports. Le concept de formation sur mesure n'a pas été voulu au départ comme une contribution à l'évolution de la pensée en éducation des adultes mais comme une recherche de solutions aux nombreux problèmes de la formation des adultes d'ici et de ce temps. Il serait prématuré de vouloir arrêter cette dynamique pour le compte des archives intellectuelles de l'éducation des adultes.

Pour saisir la portée de l'idée de formation sur mesure il importe donc d'analyser les origines du concept et les premiers efforts de conceptualisation et d'application. Les résultats de cette analyse permettront de dégager quelques conséquences de l'application de la formation sur mesure pour l'accession des adultes aux universités.

Les origines du concept:

L'idée de formation sur mesure est née des difficultés qu'ont rencontrées les directeurs des services d'éducation des adultes des CEGEP à trouver réponses à la quantité et à la variété des besoins exprimés par les adultes. Elle est née surtout des résistances qu'ont exercées les adultes devant l'extension d'un système conçu pour les jeunes et qu'ont exercées les collèges et la D.I.G.E.C. devant les efforts d'adaptation de ce système, si timides soient-ils.

Les nombreux abandons, les problèmes de motivation, un marketing difficile, un statut mal défini, le manque de collaboration des différents groupes des collèges, les querelles souvent sournoises, parfois ouvertes, etc. ont entraîné les directeurs de S.E.A. à prendre une distance de plus en plus critique par rapport à l'éducation des jeunes et au système imposé pour l'éducation des adultes. Cette distance s'est manifestée d'abord par une longue série de doléances dans un défoulement verbal prolongé et répété qui ne parvenait pas à formuler une problématique cohérente de la situation de l'éducation des adultes au collégial.

Une première problématique apparaît en 1976 avec l'enquête de l'I.C.E.A. et les résultats d'une réflexion des D.E.P. sur les conclusions de cette recherche. L'idée de formation sur mesure voit le jour timidement et ressemble

beaucoup plus à une intuition généreuse qu'à un concept rigoureusement défini, porteur d'une stratégie de changement en fonction d'objectifs précis. Néanmoins la pensée et le langage sont en marche entre deux pôles et deux images opposés: la formation pré-fabriquée, celle des jeunes que la D.I.G.E.C. et les collèges veulent imposer aux adultes, et la formation sur mesure, inventée ou adaptée en fonction des besoins des adultes et dont l'application alors priviliégiée s'appelle cours-maison.

Les premiers efforts de conceptualisation

Après un temps d'arrêt, occupé par de nombreux essais disparates et dispersés d'adaptation du système, le groupe des D.E.P. reprend en 1972 son intuition première pour tenter une première conceptualisation de la formation sur mesure.

Après deux sessions d'études et d'approfondissement du concept, de ses éléments fondamentaux, de ses implications et des obstacles que son application peut rencontrer, un consensus, dont le contenu est tout compte fait assez maigre, semble se dessiner.

Pour être sur mesure la formation des adultes doit reposer sur une recherche constante des besoins et sur l'expression de ces besoins par les adultes. La nature du besoin, sa spécificité, son ampleur, son enracinement;

la coloration que lui donnent la situation, le contexte, le temps, les personnes et les groupes, détermine la formation, sa conception, son organisation et sa réalisation. Sur ce point les D.E.P. prennent conscience du manque de connaissance des besoins, de la complexité du système pour arriver à cette connaissance et de l'absence d'une instrumentation appropriée.

Sur la base bien établie d'une connaissance des besoins traduits en objectifs de formation mesurables, suit la notion partagée de programmation sur mesure. D'abord figée dans la formule "cours-maison", cette notion de programmation sur mesure s'est diversifiée à un point tel qu'il n'est plus certain qu'un consensus s'y retrouve, si ce n'est sur la base du respect des besoins traduits en objectifs.

La recherche, l'expression et l'analyse des besoins, leur traduction en objectifs mesurables et une programmation à la mesure de ces besoins et objectifs constituent le principal contenu du consensus que l'ensemble des D.E.P. a pu réaliser jusqu'à maintenant.

Sur cette base commune, encore peu approfondie, d'autres notions se greffent et se diversifient selon la gamme des expériences et des compréhensions de chacun.

Un premier groupe arrête sa conception de la formation sur mesure à cette base commune et passe à l'opérationnalisa-

sation en mettant l'accent surtout sur l'adaptation du système actuel.

La notion de participation, fondée sur l'autodétermination des personnes et des groupes à leur propre formation, dans une perspective de socialisation volontaire (par opposition à celle de l'intégration) des individus et des collectivités, constitue pour un autre groupe de D.E.P. le deuxième principe fondamental de la formation sur mesure, après celui de la mesure des besoins.

La notion de processus éducatif intégré et unifié, intérieur à la personne et au groupe, alliée à celle de la participation à chacune et à l'ensemble des six étapes de ce processus, se retrouve chez les D.E.P. qui adhérent au principe de la participation. Les étapes de ce processus intérieur à la personne et au groupe en formation seraient les suivantes:

- Expression et analyse des besoins de formation par les personnes et par les groupes en formation. Elaboration d'une problématique. Inventaire et analyse des contraintes et des ressources. Choix des priorités. Revision périodique des besoins, de la problématique et des priorités.
- Définition par les personnes et par les groupes des objectifs de formation en termes mesurables.

Elaboration d'un plan et d'un cadre général de formation. Revision périodique des objectifs, du plan et du cadre.

- Elaboration par les personnes et par les groupes en formation d'une programmation en termes de connaissance, d'habiletés, d'attitudes et de comportements à acquérir ou à développer, en fonction des objectifs poursuivis. Revision périodique de cette programmation.
- Choix des méthodes et des moyens pédagogiques en fonction de la programmation et des objectifs poursuivis compte tenu des contraintes et des ressources.
- Organisation (calendrier d'opérations) et réalisation des activités de formation projetées.
- Evaluation périodique et terminale.

Les premiers efforts de conceptualisation ne permettent pas de conclure qu'il existe une seule conception de la formation sur mesure dont tous les éléments seraient partagés par tous les D.E.P.. Force nous est d'admettre - et c'est là la rançon d'une recherche - participation collée au réel et aux situations - que plusieurs conceptions de la formation sur mesure inspirent l'évolution de l'éducation des adultes au collégial. La conceptualisation est

constamment soumise aux lenteurs et aux déviations d'une expérience menée par des administrateurs de la formation des adultes, par des personnes liées de très près aux contraintes. Si le respect du réel pousse à l'évidence de transformations nécessaires, le poids des limites actuelles conduit à la recherche de solutions immédiates, parcellaires, trop souvent inefficaces devant l'ampleur du problème. Dès qu'il est question de contraintes ou d'obstacles à l'implantation de la formation sur mesure, le problème des structures ou du financement actuels rebondit et ramène le débat dans le court terme. L'objectif central est rapidement oublié et la discussion se perd dans le labyrinthe des disparités locales et des tendances personnelles.

En ce sens, la formation sur mesure dans les CEGEP représente, au stade actuel de l'effort de conceptualisation, plusieurs tendances en éducation des adultes. Il est encore trop tôt pour affirmer qu'elle annonce une nouvelle tendance. Jusqu'à maintenant elle a suscité chez les D.E.P. plusieurs initiatives. Elle a permis une certaine identification, augmenté le degré d'appartenance des D.E.P. au groupe, elle a favorisé l'acquisition de quelques éléments d'un langage commun, si ce n'est d'une pensée commune.

Les prochaines recherches devraient approfondir le concept dans ses fondements et dans son opérationnalisation. Elles devraient pousser l'étude des applications possibles sur la base d'expérimentation et d'expériences mieux contrôlées. Elles devraient enfin analyser les implications de ce concept en termes d'obstacles, de contraintes et de changements.

La formation sur mesure en application

La formation sur mesure est un corps étranger, une sorte de parasite, dans un système qui relève d'une conception de la formation qui lui est opposée. En ce sens elle souffre des mêmes faiblesses et des mêmes difficultés que l'expérience Multi-Media. Elle doit s'implanter sans moyen en livrant une lutte démesurée contre des forces intégrationnistes d'un système bien établi. L'étude des applications de la formation sur mesure, de sa conception et de son opérationnalisation, ne saurait être valable si elle ne se situe pas dans ce contexte. Cette contrainte majeure peut devenir inspiratrice dans la mesure où elle permet, tant au niveau de la théorie que de la pratique, une comparaison constante entre des conceptions, des modes d'approche et de regroupement des étudiants adultes, des méthodes de détermination de leurs besoins, des objectifs de formation, des modes de programmation, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation

qui diffèrent largement.

Les quelques expériences d'implantation de la formation sur mesure dans les S.E.A. des CEGEP permettent déjà de dresser un tableau comparatif des différents éléments qui font la variété et souvent les contradictions de l'éducation des adultes du collégial.

I - Les conceptions de la formation des adultes au collégial.

Deux conceptions de la formation des adultes ont cours en éducation des adultes au collégial depuis 1967: la formation dite "préfabriquée" et la formation dite "sur mesure". Entre ces deux pôles, au point de départ opposés, se sont développées plusieurs conceptions qui tentent de les rallier.

A - La formation "préfabriquée" est avant tout orientée par la dimension systémique commandée par la nécessité du contrôle, de la standardisation et, par voie de conséquence de l'accréditation. Dès lors la définition des besoins et des objectifs de formation, la programmation, la pédagogie et l'évaluation sont opérées en dehors du processus éducatif nécessairement intérieur aux personnes et aux groupes en formation. Les objectifs de formation sont surtout centrés sur la transmission et sur l'acquisition de connaissances et de techniques, parce que plus

facilement mesurables et contrôlables. La formation est comptabilisée par le morcellement d'unités capitalisables. Seule la relation pédagogique permet d'établir des liens entre le système éducatif et le processus éducatif. Mais le poids du système rend difficile une orientation qui soit autre qu'intégrationniste. Si la relation pédagogique permet l'expression et la réalisation des besoins et des volontés de participation on voit plus souvent apparaître des conflits chroniques que des réformes en profondeur. Fondamentalement la formation "préfabriquée" correspond à une conception mécanique d'une société technique hautement spécialisée, hiérarchisée et atomisée qui invite ses membres individuellement à s'intégrer fidèlement au système combiné de la production et de la consommation.

B - La formation "sur mesure" est avant tout orientée par la notion de processus éducatif intégré, unifié et continu, nécessairement intérieur aux personnes, aux groupes et aux collectivités en formation. Dès lors la définition des besoins et des objectifs de formation, la programmation, la pédagogie et l'évaluation sont opérées, non seulement en fonction des

personnes, des groupes et des collectivités, mais bien par ces personnes, ces groupes et ces collectivités en processus continu de formation. La formation "sur mesure" ne saurait donc se départir de la notion de participation à toutes les étapes du processus éducatif sans verser dans une forme inférieure qu'on appellera plus loin "formation préfabriquée sur mesure". Aux notions essentielles de processus éducatif et de participation, se rattache immédiatement la notion de besoin dont la prise de conscience et la définition sont premières et fondamentales dans toute formation qu'elle soit intégrationniste ou participationniste. Si le besoin ouvre le processus éducatif, il engendre automatiquement la relation de la personne, du groupe ou de la collectivité en formation avec la société dont ils font partie, car le besoin ne saurait être défini sans référence aux impératifs et aux déterminismes de cette société. Et un des premiers impératifs de toute société c'est la nécessité de contrôler et de protéger ses membres, nécessité qui appelle la standardisation et, en éducation, l'accréditation. Les tensions entre la formation "sur mesure" et la formation "préfabriquée" se manifestent précisément lorsqu'apparaissent ces notions de contrôle, de standardisation et d'accréditation.

Elles constituent l'objection majeure à l'application de la formation "sur mesure".

Cette dernière pourtant ne nie pas la nécessité du contrôle, de la standardisation et de la certification. Elle les dissocie simplement de la formation qui relève du droit des personnes et des groupes à l'auto-détermination compte tenu des limites de leur société. Elle substitue aux préoccupations intégrationnistes qui font de la personne, des groupes et des collectivités des éléments passifs d'une société, une conception dynamique d'une société fondée sur la participation responsable de ses membres.

C - Entre les deux pôles de la formation "préfabriquée" et de la formation "sur mesure" l'expérience a donné lieu à plusieurs compromis plus ou moins heureux ou malheureux selon le point de vue adopté. Ne retenons que les deux principaux dont les titres indiquent bien qu'il s'agit de compromis et que la formule idéale n'est pas sur le point d'être appliquée même si elle est déjà soupçonnée.

a) La formation préfabriquée sur mesure, accréditée ou pas - les deux sont possibles -, respecte l'esprit et l'opérationnalisation de la formation "préfabriquée" en lui ajoutant

la préoccupation d'une définition plus poussée et plus immédiate des besoins. Elle correspond à la réaction de la DIGEC devant l'expansion des expériences de formation sur mesure. Pour récupérer ces expériences sous son contrôle elle a opéré rapidement une réduction conceptuelle en associant la formation sur mesure à ce qu'elle appelle la formation spécifique, qui consiste, après une recherche des besoins, à programmer de nouveaux cours ou programmes et à les faire approuver par Québec. Evidemment ce compromis élimine la notion essentielle de la participation des individus et surtout des groupes et des collectivités à toutes les étapes du processus éducatif intégré, unifié et continu. Même si elle se rapproche des individus, la formation spécifique demeure une formation préfabriquée, à la mesure tout au plus des besoins qu'on a perçus pour les individus qu'on formera selon des objectifs et des programmes qu'on aura définis pour eux.

b) D'autres expériences dites "de formation sur mesure accréditée" se rapprochent du modèle idéal de la formation sur mesure en ce sens qu'elles ont respecté l'esprit et l'opérationnalisation de cette formation. Toutefois à cause d'une nécessité imposée d'accréditation, il a fallu tenter de concilier dans la pratique cet esprit et cette opérationnalisation avec les impératifs d'une programmation préfabriquée. Trois contraintes majeures limitent la portée de ces expériences et compromettent leur qualité et leur efficacité: l'absence d'un support systémique soutenu et continu, le raccordement difficile entre le processus de formation sur mesure et le système de formation préfabriquée et la constante pression exercée sur ces expériences à cause de leur marginalité. Dans un tel contexte on ne peut que rêver d'un lointain système de formation sur mesure qui appuierait un processus du même type.

II - Les modes d'approche et de regroupement des étudiants adultes.

Les modes de détermination de leurs besoins.

Recruter des étudiants adultes, les informer, connaître leurs besoins, ce sont des activités communes à tous les S.E.A.. Mais il y a plusieurs objectifs derrière ces activités semblables et il y a plusieurs façons de les opérer qui manifestent des conceptions différentes de la formation.

A - Les types de regroupement des étudiants adultes.

L'analyse de la réalité de l'éducation des adultes au Collégial révèle quatre types de regroupements des étudiants adultes.

a) Le premier type correspond aux intentions profondes de la formation préfabriquée. Il s'agit du regroupement hétérogène d'individus isolés dans des salles de cours. Le regroupement ne se fonde pas sur les caractéristiques de la clientèle mais uniquement sur le "produit mis en vente". On parlera alors de clientèle atomisée. On laissera à la spontanéité des individus le soin de se regrouper par centre d'intérêt, par milieu d'origine, etc.

b) L'apparition, au moins dans le langage, de la la formation sur mesure, a forcé les services d'éducation des adultes à mieux identifier leur clientèles et leurs besoins. De cette inspiration sont nés deux regroupements nouveaux.

On a tenté d'identifier des catégories de clients en partant d'abord des fonctions de travail. On parlera alors de clientèle fondée sur des catégories sociales ou économiques. Au-delà de ces catégories et souvent malgré elles, il reste un bon nombre d'individus qu'aucune caractéristique commune ne réunit, sauf l'option choisie. Plusieurs tentatives de regroupement basé sur l'orientation ont été faites, mais sans beaucoup de succès. On parlera tout de même de clientèle regroupée artificiellement.

c) La réalisation de plusieurs expériences de formation sur mesure a finalement amené, non plus à regrouper des individus, mais à identifier des groupes déjà constitués et organisés. On parlera alors de clientèle d'un ou de plusieurs groupes restreints déjà organisés ou encore de collectivités élargies.

B - Les modes d'approche et les méthodes de détermination des besoins.

Pour mieux saisir la différence des modes d'approche de la clientèle et des méthodes de détermination de ses besoins, des titres caricaturaux

ont été retenus pour identifier les trois types qu'on retrouve en ce domaine en éducation des adultes.

a) Le type commercial.

Le système d'auto-financement partiel et de subventions aux sources multiples en vigueur depuis 1970 ont contribué à pousser l'éducation des adultes dans une économie de recrutement qui a largement suscité le développement d'un type d'approche commerciale de la clientèle. Ce type se limite à la mise en marché, par une bonne publicité, de cours magasinés dans le catalogue de la D.I.G.E.C. . L'aide pédagogique individuelle suppose alors que le client a bien défini ses besoins et ses objectifs de formation. Et cette aide se limite à la transmission d'information sur le produit et sur la place de ce produit dans le système pré-établi de formation.

b) Le type service.

Quand s'estompe la conviction d'avoir toutes les réponses préfabriquées aux besoins de formation de la clientèle et qu'un véritable souci de connaître ces besoins apparaît, les modes d'approche de la clientèle et les méthodes de

détermination de ses besoins se transforment. Si la publicité demeure, elle se limite à informer. Les relations publiques formelles et informelles se multiplient dans le but d'identifier les catégories et les groupes. La recherche et l'analyse systématique des besoins apparaissent. L'aide pédagogique individuelle se transforme et s'instrumente. Elle se prolonge dans une aide pédagogique collective. Mais, et c'est ce qui la distingue du type éducatif, elle se fait toujours en fonction d'une formation préfabriquée.

c) Le type éducatif.

A la différence des deux types précédents, l'approche est ici essentiellement éducative. Elle est fondamentalement orientée, non seulement vers la recherche et l'analyse des besoins, mais surtout vers l'expression et l'analyse de ses besoins par la clientèle elle-même.

L'approche n'est pas antérieure au processus éducatif, elle en est le fondement et la première étape sans laquelle tout le processus risque d'être faussé. Elle constitue en quelque sorte une clinique d'expression et d'analyse

des besoins qui transforme publicité, relations publiques et aide pédagogique en techniques d'approche éducative.

III Les objectifs de formation et les modes de programmation

Les objectifs de formation peuvent être multiples pour une même activité. Obliger chacune des activités de formation à se caser dans des catégories risque de trahir grossièrement la réalité. Toutefois il peut être utile de maintenir ces traits grossiers comme autant de stimuli pour une réflexion plus poussée. Et si ce manque de précision révélait simplement l'ambiguïté des objectifs de formation!

Une observation rapide des activités de formation distingue deux objectifs globaux: le développement individuel et le développement collectif qui peuvent revêtir trois caractères différents selon que la formation sera transmissive, adaptative ou critique.

A - Le développement individuel ou collectif est à caractère transmissif lorsque la formation est axée sur la transmission de connaissances et sur le développement d'habiletés d'ordre intellectuel sans autre finalité que le vague développement de la capacité de connaître et du bagage

de connaissances d'un individu ou d'une population. Il s'agit surtout ici de récupération scolaire et d'information culturelle.

B - Le développement individuel ou collectif est à <u>caractère adaptatif</u> lorsqu'il vise une ou des manifestations précises du changement en vue d'adapter des individus, des groupes ou des collectivités à ce changement. Cette adaptation est sans doute poursuivie par la transmission de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles, mais habituellement elle appelle surtout des changements d'attitudes et plus souvent encore l'acquisition d'habiletés techniques.

C - Le développement individuel ou collectif est à <u>caractère critique</u> quand, en plus de favoriser l'adaptation des individus et des collectivités au changement, la formation les habilite à maîtriser et à créer le changement.

Les modes de programmation devraient normalement varier selon les catégories d'objectifs de formation et comme les objectifs sont définis en grande partie par les conceptions de la formation on obtient pour les programmations les mêmes catégories que pour les conceptions

énoncées aux pages 8 à 12. On parlera donc de programmation préfabriquée, de programmation préfabriquée sur mesure, de programmation sur mesure accréditée et de programmation sur mesure.

IV - Les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation.

L'analyse des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation comme celle des objectifs de formation demanderait un travail imposant de recherche exploratoire et théorique. Si beaucoup de tentatives et d'expérimentation se font, peu de conclusions sont tirées faute d'analyse. Nous nous limiterons donc à énumérer et à identifier les principales méthodes pédagogiques, les principaux modes d'évaluation et quelques-unes des techniques utilisées dans l'application de ces méthodes et de ces modes en éducation des adultes.

A - La méthode magistrale intégrale est fondée sur la transmission de connaissances par le discours d'un maître, aidé parfois des moyens audio-visuels, qui en définit seul les objectifs et les modes d'évaluation qui habituellement se limitent à des travaux et à des examens écrits.

B - La méthode magistrale animée est aussi fondée sur la transmission de connaissances par le discours d'un maître qui en définit les objectifs et les modes d'évaluation, mais elle se complique d'une préoccupation marquée de la démarche de l'éduqué, en particulier le développement de ses habiletés d'ordre intellectuel ou technique. Au discours s'ajoute le travail en atelier, en laboratoire, les moyens audio-visuels, les séminaires. Les modes d'évaluation demeurent toutefois ceux de la méthode magistrale.

C - La méthode d'animation ou de formation par le groupe est fondée sur l'auto-détermination et sur le potentiel des personnes et des groupes en formation qui définissent leurs besoins, leurs objectifs, leur programme de formation et les modes d'évaluation à l'aide d'un agent de formation et de personnes ressources. On y retrouve les techniques d'animation, les techniques audio-visuelles et le cours magistral à l'occasion. Les modes d'évaluation sont habituellement combinés et laissent à chacun sa part de responsabilité, à la personne, au groupe, à l'agent de formation et aux personnes ressources.

D - La méthode de formation par l'action collective comprend la méthode d'animation et l'oriente vers le changement d'une situation collective par la définition, la planification, la réalisation et la revision d'un programme d'action. Cette méthode s'applique surtout en formation institutionnelle présentement. Il est toutefois prévu qu'elle pourrait se développer dans des collectivités élargies à l'intérieur de projets de changement.

Derrière cet ensemble de catégories brièvement définies se cache une variété d'expériences qui représentent une série de points sur le continuum des types de formation entre le pôle de la formation "préfabriquée" et celui de la "formation sur mesure". Sur ce continuum on peut déjà situer les différents secteurs où les quatre types de formation décrits précédemment trouvent plus facilement leur terrain d'application.

La formation sur mesure intégrale se développe surtout là où le contrôle de la standardisation et de l'accréditation n'est pas imposé ou exigé, soit en formation socio-culturelle et socio-économique et en formation professionnelle réalisée en industrie ou dans d'autres institutions.

La formation sur mesure accréditée s'est développée jusqu'à maintenant surtout dans le secteur des techniques humaines, en assistance sociale, en probation juvénile, en éducation spécialisée, et un peu dans le secteur des techniques administratives, surtout en direction du personnel par la formation des cadres.

" La formation préfabriquée sur mesure constitue sans aucun doute le type de formation intermédiaire, inspiré de la formation sur mesure, le plus répandu dans tous les secteurs de la formation. Toutefois il semble qu'il correspond le plus aux besoins et aux attentes des personnes et des groupes qui recherchent un perfectionnement dans le secteur des techniques physiques, biologiques et administratives.

La formation préfabriquée, forte de l'appui du système en vigueur, demeure omniprésente en particulier dans le secteur de la formation générale préparatoire à l'université.

La formation sur mesure et l'accès à l'université

Le secteur de la formation générale préparatoire à l'université a été jusqu'à maintenant exclu du champ des expériences en formation sur mesure et donc du champ de la réflexion qui a porté sur l'application de ce type de formation. Cette exclusion n'a pas été calculée mais

spontanée. La formation sur mesure a sans doute inspiré indirectement certaines adaptations de contenus et de méthodes pédagogiques en formation générale, mais elle n'a pas cherché à attaquer le système bien établi de la formation préfabriquée dans ce secteur.

Trois raisons majeures s'imposent pour une première explication de ce phénomène.

Le secteur de la formation générale a traditionnellement eu pour fonction de préparer aux études universitaires. Ce secteur s'est donc structuré sur les exigences d'un système universitaire conçu lui aussi sur le modèle de la formation préfabriquée. Le système collégial ne contrôlant pas l'issue de la formation, il devenait difficile de changer les règles du jeu. Sans une entente entre les deux niveaux sur l'application et sur le développement de la formation sur mesure, on risquait de pénaliser les étudiants adultes.

La deuxième raison vient de la nature même de la formation sur mesure. Ce type de formation est fondé sur l'expression et sur l'analyse des besoins par les personnes, les groupes et les collectivités en situation. Il est donc beaucoup plus axé sur une culture ambiante que sur une culture générale dont on ne sait trop si les fondements sont classiques ou scientifiques, s'ils sont psychologiques ou

sociologiques. Il était difficile, dans un tel contexte, de proposer à des adultes de préparer leur entrée à l'université en respectant tout à la fois leurs besoins de formation définis par les situations qu'ils vivent et les exigences formulées en termes de quatre cours de philosophie, quatre cours de français, deux d'économique, etc.

L'université elle-même remet progressivement en question le cheminement préfabriqué. La souplesse des conditions d'admission de certaines universités, la souplesse de leur programmation, leur mobilité géographique ont une certaine parenté avec les intentions de la formation sur mesure, surtout avec la formation préfabriquée sur mesure. Cet assouplissement ne s'est pas fait en collaboration avec le niveau collégial, mais dans une sorte de concurrence où des monopoles ont tendance à se développer. Toutefois au-delà des querelles de niveaux, celles du secondaire et du collégial comme celles du collégial et de l'universitaire, c'est l'existence même des niveaux qui est contestée par les nouvelles tendances en éducation des adultes, dont la formation sur mesure.

Comment dépasser l'ambiguïté de la situation actuelle où chaque niveau croit devenir la clef maîtresse de la formation?

Comment repenser l'accès des adultes à l'université dans un système de formation sur mesure? Quelle serait la fonction des Collèges et des Universités dans un tel système? La réflexion actuelle n'est pas suffisamment avancée pour répondre à ces questions. Toutefois il me semble qu'il faudrait progressivement abandonner l'idée et le système de formation préparatoire à l'université par une formation générale préalable définie surtout en termes de degré de connaissances. Il faudrait remplacer cette idée et ce système d'unités capitalisables, comptabilisée dans un dossier cumulatif, par un système de formation qui rallierait les idées de culture fondamentale et de culture ambiante.

Devant la rigidité de la formation technique collégiale et devant celle de la formation générale préparatoire à l'université, les adultes, par le simple jeu de l'offre et de la demande, ont fait naître surtout l'idée de perfectionnement professionnel court, préfabriqué sur mesure. L'excroissance de ce type de formation risquerait de balayer l'importance d'une culture fondamentale, récupérée de l'ancienne formation générale, et l'importance d'une culture ambiante, récupérée de la formation sur mesure intégrale.

A très court terme les universités et surtout les collèges, parce qu'ils sont mieux intégrés aux milieux régionaux, du moins en dehors de Montréal, devraient valoriser et promouvoir la culture fondamentale et la culture

ambiante par une application de la formation sur mesure accréditée. En termes très concrets il faudrait cesser d'inviter l'adulte à s'inscrire au programme du diplôme qui va l'amener à la médecine ou aux relations industrielles. Il faudrait plutôt l'assister dans sa réflexion sur les problèmes de santé ou sur ceux des relations de travail qu'il vit dans son milieu. Sur cette prise de conscience d'une culture ambiante et durant cette confrontation avec le réel vécu quotidiennement, il faudrait fournir à l'adulte les moyens d'acquérir tous les éléments d'une culture fondamentale qui en feront un être humain capable de responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres. La philosophie, le français, les mathématiques, la chimie, la sociologie auraient toujours leur place mais, au lieu d'être des "en soi" compartimentés, ces disciplines deviendraient autant de ressources pour le cheminement de personnes et de groupes d'ici et de ce temps dans un processus unifié, intégré et continu de formation qui leur appartient.

APPENDICE 9

LE PROJET-PILOTE TEVEC EN BREF

1. Lieu de l'expérience.

La région du Saguenay/Lac St-Jean. Il s'agit d'une région ayant un caractère à la fois agricole et industriel (produits principaux: aluminium et sous-produits de la forêt, surtout le papier).

En 1966 la population totale de cette région était d'environ 270,000 habitants.

2. Objectifs généraux du projet.

- Obtention d'un diplôme de 9e année pour les adultes qui souhaitaient en obtenir un.
- Prise de conscience par l'ensemble de la population des réalités socio-économiques de sa région et, dans une certaine mesure, du monde actuel.

3. Les grandes étapes du projet.

a) Approbation par le Conseil des ministres, par arrêté en conseil, le 19 mai 1967. Engagement du personnel et définition plus précise et plus concrète du projet. Publicité. Emissions pilotes. Inscriptions.

b) Première étape du projet comme tel: du 15 janvier 1968 (jour de la diffusion de la première émission de télévision) au 14 juin 1968.

c) Deuxième étape: du 14 octobre 1968 au 1er juin 1969.

d) Troisième étape: du 15 septembre au 14 décembre 1969 (dernière journée d'examens).

4. Eléments-clés des contenus de formation.

- Socio-économique (terme générique incluant toutes les réalités régionales, depuis les industries majeures de la région jusqu'à la faune et la flore, en passant par le degré de participation de la population aux institutions scolaires, municipales ou syndicales).

- Français.
- Mathématiques.
- Anglais.

Le "socio-économique" a toujours été considéré comme l'axe central des contenus de formation. Un effort soutenu a été fait par les responsables du projet pour "intégrer" les contenus dits "académiques" aux contenus socio-économiques.

5. Les principaux média utilisés.

a) La télévision en circuit ouvert

- 110 émissions au cours de la première étape, 150 au cours de la seconde et 36 au cours de la troisième.

- Les émissions ont eu une durée variable selon les étapes. D'une heure et demie au cours de la première (sauf pour les émissions-retour du vendredi qui n'ont jamais dépassé une heure), elles sont passées à une heure et quart, puis à une heure au cours des deuxième et troisième étapes.

- Ces émissions étaient diffusées du lundi au vendredi, quatre fois chacune au cours de la première étape et trois fois au cours des suivantes.

b) Les documents imprimés

- Un manuel de base fournissant les notions essentielles en français, en mathématiques et en anglais et dix brochures périodiques contenant surtout des questions objectives à choix multiples au cours de la première étape.

- Sept dossiers périodiques contenant à la fois des textes (y compris en socio-économique), des exercices, des suggestions de travaux et des questionnaires-devoirs au cours de la seconde étape.

- Six numéros d'un journal ayant des contenus substantiellement semblables à ceux des dossiers mais présentés différemment, au cours de la troisième étape.

c) L'animation sociale et la structure de participation

- Comité de citoyens dans chacune des quelque 70 localités de la région.

- Coordination de ces comités sur un plan sectoriel (quatre secteurs, correspondant effectivement aux quatre commissions scolaires régionales), puis sur un plan régional, à l'intérieur d'un comité consultatif régional. Quatre animateurs permanents, un par secteur.

- Plus de mille personnes ont, à titre bénévole, travaillé dans les comités locaux et de secteurs durant toute la durée du projet.

- Principaux rôles des comités locaux et de secteurs:
  - encourager et soutenir l'inscription au projet et la participation aux examens,
  - susciter et maintenir un intérêt général pour les activités du projet,
  - apporter une collaboration particulière à l'organisation des télé-clubs et des centres de revision.

- intervenir dans l'appréciation des divers média utilisés et formuler des critiques et des suggestions, soit directement, soit par l'intermédiaire de la structure générale prévue,

- faciliter la participation effective et quasi quotidienne de "Télécois" aux émissions, soit en studio, soit lors de séances de tournage dans la région,

- participer à l'organisation et à la réalisation d'assemblées publiques, de congrès de secteurs, de sessions d'animation au travail de groupe et des trois congrès généraux de la structure de participation.

c) Les centres de revision

On peut définir ainsi ces centres: des lieux de rencontre situés dans chaque localité et où pouvait se rendre, une fois par semaine, toute personne qui désirait échanger avec d'autres et obtenir des explications supplémentaires de la part d'un professeur, en relation avec le contenu des émissions télévisées ou des documents d'accompagnement.

Au cours de la troisième étape, ces centres se sont transformés en "centres autonomes", sans professeur, mais

coordonnés et animés sur un plan régional par dix animateurs pédagogiques travaillant à plein temps.

e) Les télé-clubs

Chaque semaine, un poste local de télévision (les deux, soit celui de Chicoutimi et celui de Jonquière, au cours de la plus grande partie de la deuxième étape) diffusait une émission d'une demi-heure sur un projet d'actualité de la région. Une discussion en groupe suivait dans une école, une salle paroissiale ou une maison privée.

f) Les visiteurs à domicile

Durant la seconde partie de la première étape et toute la seconde étape, 20 animateurs, tous de la région, ont été engagés pour rendre visite à leur domicile à tous les inscrits qui n'avaient pas dépassé le niveau d'une cinquième année de scolarité.

Le rôle essentiel de ces visiteurs:

- faciliter la persévérance de ces inscrits par un contact direct et amical,

- aider ce groupe d'inscrits à mieux comprendre et à utiliser à meilleur escient les ressources diverses mises à sa disposition par le projet.

6. Quelques chiffres (arrondis).

- Nombre d'inscriptions nominales: 34,500.
- Nombre d'inscriptions réelles: 29,000.
- Age des inscrits: 45% entre 25 et 39 ans et 32% entre 40 et 54 ans.
- Sexe des inscrits: Femmes: 54%. Hommes: 46%.
- Scolarité des inscrits: 5 ans et moins: 15%. 6 à 8 ans: 61%.
- Téléspectateurs: 58,000 quotidiennement et 100,000 au moins une fois par semaine lors d'un sondage indépendant effectué à la fin de février 1968. Ce nombre a toutefois diminué par la suite.
- Devoirs retournés: moyenne de plus de 12,000 quotidiennement au cours de la première étape. Diminution sensible au cours de la seconde.
- Nombre de personnes effectivement présentes aux examens: 5,600.
- Nombre de personnes qui ont obtenu le diplôme de 9e année: 1,800. L'examen étant gradué par "niveaux de difficultés" et tous ayant droit à une attestation appropriée, on peut toutefois affirmer qu'il n'y eut aucun échec.

7. Evaluation et recherche.

- Questionnaire de 22 questions toutes les semaines durant la première étape et toutes les deux semaines durant la seconde.

- Nombreuses autres recherches sous forme d'interviews, d'analyse de bandes magnétoscopiques, de voyages d'observation dans la région pilote, d'analyse du courrier, d'échanges systématiques avec des responsables, etc.

Publications

- 38 "bulletins de recherche" polycopiés, publiés durant le déroulement même de l'expérience.

- Divers rapports scientifiques portant sur des aspects limités.

- Série d'annexes techniques (sept à ce jour totalisant environ 1,250 pages) qui reprennent l'essentiel des résultats des principaux travaux de recherche. Cependant, il manque toujours un document-synthèse qui contiendrait la genèse du projet, son déroulement concret et un bilan des résultats majeurs atteints.

APPENDICE 10

LE PROJET MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU QUEBEC

Bref résumé du projet original.

Remarque préliminaire

La présente note constitue un résumé du projet tel que préparé par le "Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes" et explicité, dans l'une ou l'autre de ses parties, au cours des mois qui ont immédiatement suivi la remise du rapport. Elle n'est pas nécessairement conforme aux orientations qui lui ont été données par la suite.

1. Origine du projet.

Le groupe connu généralement sous le nom de "Comité d'implantation" a été créé directement par le ministre de l'Education en novembre 1969. Cette initiative faisait suite à diverses recommandations que lui avait faites le Comité du programme de récupération de Tévec, comité qui, en même temps qu'il devait organiser et administrer cette dernière étape du projet Tévec, avait reçu le mandat "de poursuivre une étude en vue de l'utilisation et de l'intégration des méthodes du projet Tévec et du présent programme à l'éducation permanente

dans la région-pilote et dans toute l'étendue de la province".

Créé avec, en fond de scène, le désir de mobiliser le plus tôt possible un certain nombre d'énergies et d'institutions en vue d'une action d'envergure, le comité d'implantation était composé à dessein de représentants dûment mandatés de la Direction générale de l'éducation permanente et du Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education, de l'Office de radio-télédiffusion du Québec, d'un représentant de l'Equipe de recherche sur Tévec rattachée depuis le début de cette expérience à la Direction générale de la planification du ministère de l'Education et de trois ex-coordonnateurs d'équipe à Tévec.

Ce comité a travaillé intensément durant six mois, soit de la mi-janvier à la mi-juillet 1970. Le 17 juillet, il remettait son rapport. Celui-ci se présente en deux tomes: le premier définit les orientations de base susceptibles de servir d'inspiration à la définition d'un projet (finalités de l'éducation des adultes, besoins actuels, idée de multi-média, etc.) tandis que le second, pour l'essentiel, propose les principaux éléments d'un projet concret (propriétés, média à utiliser, contenus de formation, système d'évaluation, personnel, coût, etc.). Ce second tome fournit également un échéancier, étant

donné qu'il avait été prévu dès le point de départ que ce projet devait démarrer à très bref délai.

Il existe un résumé d'une trentaine de pages de ce rapport en date du 22 octobre 1970. Son titre: Aperçu général (2e version).

2. Expériences et opérations concrètes qui ont influencé ce projet.

Le Projet multi-média de formation préparé par le Comité d'implantation se distingue, semble-t-il, de tout autre, mais il est loin d'avoir été conçu en vase clos. La composition variée du comité a permis une confrontation continue, alimentée par une masse de sources de documentation et d'expériences provenant des horizons les plus divers (Unesco, associations et centres de recherche américains, universités,etc.). Nous nous limiterons ici à signaler les expériences concrètes qui, étudiées par le comité, sont sans doute celles qui ont le plus profondément marqué l'orientation générale et l'articulation des composantes de ce projet de formation d'adultes.

2.1. Expériences québécoises

- Opération Départ-Province (sur les besoins de formation des adultes du Québec).

- Tévec (projet de formation globale réalisé durant deux ans dans une région du Québec).

- Sésame (expérience de promotion de méthodes nouvelles dans des classes d'adultes).

- Opération Départ-Montréal (réflexion fondamentale sur l'éducation permanente).

2.2. Expériences étrangères

- Télé Promotion Rurale, en France.
- Télékollegg, en Allemagne.
- The Open University, en Grande-Bretagne.
- NHK Correspondence High School, au Japon.

3. Les objectifs visés.

Etant entendu que ce projet cherche à rejoindre un vaste secteur de population et tout spécialement le plus marginal dans la société actuelle (voir à ce sujet le paragraphe suivant), on peut résumer ainsi ses objectifs majeurs:

a) permettre aux adultes de développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur milieu et de participer plus pleinement à la promotion globale de ce milieu;

b) permettre aux adultes rejoints de parvenir à une formation qui prend en compte sérieusement leurs besoins,

leurs modes de vie et leurs capacités et les assument, compte tenu de certains besoins et priorités de la société en général et de ceux du marché du travail en particulier;

c) dans une optique d'éducation continue, développer chez les adultes une capacité à utiliser et enrichir les ressources informatives et éducatives, actuelles et futures, de leur milieu.

Ce projet vise aussi à faire progresser de manière cohérente et active, à des fins d'éducation des adultes, l'utilisation de moyens technologiques et pédagogiques nouveaux. Quoique cet objectif soit de nature un peu différente des précédents, il n'est pas vain, dans le contexte actuel, de l'avoir en tête.

4. A qui s'adresse ce projet ?

Ce projet s'adresse à toute personne qui a effectivement quitté l'école, indépendamment de la scolarité qu'elle a atteinte; tout adulte est donc bienvenu.

Cependant, par les thèmes traités, par le langage utilisé, par les média privilégiés, aussi bien que par les méthodes pédagogiques et l'esprit qui l'animent, ce projet accorde une

nette priorité à la portion de la population adulte la plus démunie, aussi bien sur le plan des processus mentaux que sur celui de l'action quotidienne, quant aux habiletés qui sont essentielles pour se comprendre soi-même, établir des relations avec autrui et participer consciemment au développement du monde actuel.

A titre indicatif sur la population-cible de ce projet, signalons qu'environ 50% de la population du Québec de plus de 20 ans n'a pas dépassé le cours élémentaire. D'autre part, pour diverses raisons, un grand nombre de personnes qui ont franchi ce niveau ne sont guère mieux outillés face aux exigences d'aujoud'hui. Pour la région administrative de Montréal seulement, en s'en tenant aux adultes qui n'ont pas dépassé la 7e année primaire, le réservoir potentiel de population pour un tel projet dépasse le million.

5. Les média proposés

Ce projet repose fondamentalement sur trois média:

- la télévision en circuit ouvert: une émission d'une demi-heure, cinq jours par semaine, diffusée deux fois;

- les documents d'accompagnement:
  - sonores ou visuels aussi bien qu'imprimés,
  - généraux et, dans un deuxième temps, spécialisés;

- l'animation pédagogique: animateurs pédagogiques permanents et groupes de travail composés de pairs travaillant selon des méthodes variées et sur des sujets qui les intéressent, en s'appuyant sur les émissions de télévision, les documents d'accompagnement et les multiples ressources disponibles dans leur milieu. Dans certains cas et moyennant certaines conditions, ces groupes de travail pourraient faire appel à des "personnes-ressources".

On propose également d'utiliser la radio pour la sensibilisation au projet, certaines formes de feedback et, plus directement, pour la diffusion de contenus plus spécialisés destinés à des groupes ethniques ou sociologiques plus restreints.

Le feedback, utilisé non seulement comme source permanente d'information en vue d'assurer le fonctionnement optimum du système, mais comme réseau de réactions nourissant et corrigeant de manière permanente les processus éducatifs (et des responsables du système à tous les niveaux), devient ainsi lui-même un médium.

Enfin, l'évaluation et la recherche doivent être continues, se situer à l'intérieur du projet et devenir, dans toute la mesure du possible, un instrument de travail au service de toutes les personnes impliquées dans le projet, à un titre ou à un autre.

6. Les contenus de formation.

Le principe fondamental, affirmé dans le rapport est que l'ensemble des contenus doivent être définis en commun par la population et les responsables de la réalisation du projet.

En conséquence, il est normal que le rapport lui-même ne contienne pas une liste détaillée des contenus à transmettre; il définit et explicite plutôt une approche des champs d'investigation et des avenues à privilégier. Concernant le "genre de formation" à développer, les auteurs du projet insistent sur l'observation, l'analyse et la compréhension des réalités, de même sur la découverte et l'expérience de modèles dynamiques d'adaptation, sans pour autant négliger l'apprentissage ou l'invention des codes requis pour représenter les réalités et communiquer avec les autres.

7. L'évaluation et la certification des acquis.

Sur ce point, le Comité d'implantation envisage un système où seraient nettement distingués les cours, programmes et cheminements institutionnels suivis par l'adulte et les examens ou tests qui permettent d'obtenir tel ou tel diplôme. D'autre part, le comité insiste sur une auto-évaluation continue, celle-ci étant facilitée par des moyens variés et, en particulier, certains mécanismes d'évaluation préparés selon

les règles les plus conformes aux connaissances actuelles.

Dans un tel projet, toutefois, on doit présumer au départ qu'une proportion importante de la population intéressée au projet profitera grandement des ressources techniques et humaines mises à sa disposition, tout en ne cherchant aucunement à obtenir un diplôme. Le comité propose de prendre au sérieux aussi ce secteur de la population.

8. L'organisation générale.

Le rapport du Comité d'implantation distingue deux types de structures. Les unes sont définies comme des structures de consultation et d'animation et les autres comme des structures proprement administratives.

Des structures de consultation et d'animation sont prévues aux niveaux local, sous-régional (i.e. territoire d'une commission scolaire régionale) et provincial.

Quant aux structures proprement administratives, le comité propose qu'elles soient instaurées aux niveaux régional (i.e. celui des régions administratives: en fait, le rapport propose la création de huit conseils régionaux) et provincial. Selon le Comité d'implantation, la Commission administrative provinciale doit se composer essentiellement des représentants des organismes directement impliqués dans la

réalisation du projet, y compris évidemment les conseils régionaux.

Le comité insiste sur le fait que, tout en étant tenu de respecter les politiques générales du ministère de l'Education, le projet doit disposer d'une "direction propre, largement autonome".

Divers autres comités et mécanismes de travail sont proposés, en particulier un comité de coordination qui regroupe les responsables des divers secteurs du projet et constitue l'instrument de gestion privilégié dans la réalisation effective du projet au jour le jour.

9. Autres particularités.

Même dans un résumé très bref, il convient encore de mentionner au moins les points suivants.

a) la réalisation de ce projet mise sur l'utilisation de toutes les ressources éducatives existantes. Le rapport précise que le système proposé "doit en favoriser un meilleur usage, soit directement, en utilisant lui-même ces ressources dans le cadre de ses activités de formation, soit indirectement, en suscitant un mouvement d'intérêt vers elles".

b) Le comité propose, à titre de complément quasi indispensable du système envisagé, le développement, dans chaque sous-région, de centres d'éducation permanente où on pourrait trouver un ensemble de ressources éducatives et un personnel spécialisé en relation avec un certain nombre de besoins des adultes.

c) Le comité avait proposé un démarrage des activités relatives à la mise au point de ce projet pour la fin de septembre 1970 et une première phase d'implantation d'une dizaine de semaines, à partir de mars 1971, dans la région de Montréal. La seconde étape, à l'automne 1971, devait permettre d'étendre le projet à l'ensemble du Québec.

d) Le coût total du projet avait été estimé à $825,000. pour l'année financière 1970-71 et à cinq millions et demi de dollars pour l'année 1971-72. Cependant, dans la perspective du comité, il n'était pas question d'augmenter d'une façon sensible le budget global consacré à l'éducation des adultes. Il s'agissait plutôt de réaménager des sommes déjà disponibles en modifiant certains programmes actuels et de canaliser vers ce projet certaines sommes qui seront nécessairement disponibles au cours des prochaines années.